



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# LENGUAS EXTRANJERAS Y LENGUAS ADOPTIVAS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO MEDIANTE GENOGRAMAS



Rebeca Benítez Tamará

Trabajo fin de máster

**Máster en Español e Inglés como Segundas/Lenguas  
Extranjeras (2018-2019)**

Tutor: Alberto Rodríguez-Lifante

# LENGUAS EXTRANJERAS Y LENGUAS ADOPTIVAS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO MEDIANTE GENOGRAMAS

Rebeca Benítez Tamará

Trabajo fin de máster

**Máster en Español e Inglés como Segundas/Lenguas  
Extranjeras (2018-2019)**

Tutor: Alberto Rodríguez-Lifante

Vº Bº Alumna



Rebeca Benítez Tamará

Vº Bº Tutor



Alberto Rodríguez-Lifante

## **Agradecimientos**

A mi tutor, Alberto Rodríguez-Lifante, por su dedicación, consejos, profesionalidad e infinita paciencia en todo momento. Por ir siempre un paso adelante, asegurándose de que tomaba la decisión adecuada.

Por ser un modelo ejemplar como tutor, docente y persona.

A los verdaderos protagonistas de este trabajo, los cuatro participantes, por estar dispuestos a compartir su tiempo y sus historias conmigo.

A mis compañeros, por el constante apoyo que he recibido a lo largo de todo el camino. Sin vosotros hubiera sido mucho menos llevadero.



## Resumen

La comprensión de las diferencias individuales del aprendiente de idiomas ha sido una parte esencial en el estudio de la adquisición de segundas lenguas (Dörnyei y Ryan, 2015). Estas diferencias operan de manera distinta a lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua e intervienen en la configuración de la identidad lingüística. En este proceso complejo, donde tiene lugar relaciones a nivel afectivo y cognitivo, algunas lenguas pasan a formar parte de la identidad del aprendiente (lengua adoptiva) frente a otras que permanecen en su sistema de lenguas sin alcanzar ese grado de permeabilidad (lenguas segundas, lenguas adicionales o lenguas extranjeras, entre otras). A través de entrevistas semiestructuradas en profundidad respaldadas por la técnica del genograma de lenguas, este estudio tiene como objetivo averiguar la presencia de las lenguas adoptivas entre los participantes y de qué modo estas se relacionan con los procesos de aprendizaje. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la existencia de estas lenguas y la importancia de las relaciones que se establecen con ellas.

**Palabras clave:** Identidad, entrevista semiestructurada, genograma de lenguas, estudio de caso múltiple, metodología cualitativa.

## Abstract

The understanding of the individual learner differences in language learning has been an essential part in the study of second language acquisition (Dörnyei and Ryan, 2015). These differences operate differently throughout the language learning process and are involved in the configuration of linguistic identity. In this complex process, where relationships take place at the emotional and cognitive level, some languages become part of the identity of the learner (adoptive language) compared to others that remain in their language system without reaching that degree of permeability (second languages, additional languages or foreign languages, among others). Through in-depth semi-structured interviews supported by the language genogram technique, the aim of this study is to identify the presence of adoptive languages among the participants and how these relate to the learning processes. The results obtained show the existence of these languages as well as the importance of the relations established with them.

**Key words:** Identity, semi-structured interviews, language genogram, multiple-case study, qualitative methodology.



## **Lista de figuras y tablas**

**Figura 1.** Esbozo de algunos conceptos de lenguas en relación con la lengua adoptiva

**Figura 2.** Ejemplo de genograma familiar

**Figura 3.** Aula de la academia de idiomas donde se lleva a cabo la entrevista.

**Figura 4.** Representación del español en relación con el resto de lenguas (GE 1)

**Figura 5.** Representación del español en relación con el resto de lenguas (GE2)

**Figura 6.** Representación del griego en relación con el resto de lenguas (GE 3)

**Figura 7.** Representación del árabe en relación con el resto de lenguas (GE 4a)

**Figura 8.** Representación del valenciano en relación con el resto de lenguas (GE 4b)

**Figura 9.** Significado del español (GE 2)

**Figura 10.** Significado del español (GE 1)

**Figura 11.** Significado del griego (GE 3)

**Figura 12.** Importancia de la lengua materna y del español (GE 2)

**Figura 13.** Importancia de la lengua materna y del español (GE 1)

**Figura 14.** Valor del griego en relación con el resto de lenguas (GE 3a)

**Figura 15.** Valor de la lengua materna en relación con el resto de lenguas (GE 3b)

**Figura 16.** Elementos presentes entre los participantes

**Figura 17.** Sistema de lenguas de Katerina (P1) en función de su interés

**Figura 18.** Sistema de lenguas de Ondra (P2) en función de su interés

**Figura 19.** Sistema de lenguas de Alejandro (P3) en función de su interés

**Figura 20.** Sistema de lenguas de Rosita (P4) en función de su interés

**Figura 21.** Afecto hacia un profesor (GE 4)

**Figura 22.** Inversión en un libro de jeroglíficos egipcios (GE 3)

**Figura 23.** Inversión en la música inglesa (GE 4)

**Figura 24.** Inversión en la música alemana (GE 4)

**Figura 25.** Elementos que le acercan al valenciano (GE 4)

**Figura 26.** Representación del significado del valenciano (GE 4)

## **Lista de tablas**

**Tabla 1.** Datos sociodemográficos y lingüísticos de los participantes

**Tabla 2.** Resumen de los datos del estudio

**Tabla 3.** Codificación de los instrumentos y los participantes





## ÍNDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
1.1 Motivaciones personales y académicas.....	3
1.2 Preguntas de investigación.....	4
1.3 Organización.....	4
<b>2. Fundamentación teórica.....</b>	<b>6</b>
2.1 Acercamiento al concepto de <i>lengua adoptiva</i> a través de un debate terminológico.....	6
2.2 El concepto de <i>identidad</i> desde la perspectiva social a la compleja.....	10
2.3 Una aproximación a la teoría sistémica de la complejidad en segundas lenguas.....	13
<b>3. Diseño metodológico de la investigación .....</b>	<b>16</b>
3.1 Contexto y participantes.....	16
3.2 Instrumentos.....	18
3.2.1 Entrevista semiestructurada grabada.....	18
3.2.2 Genograma de lenguas.....	19
3.3 Procedimiento.....	22
3.4 Procesamiento y análisis de los datos.....	25
<b>4. Ética de la investigación.....</b>	<b>27</b>
<b>5. Resultados y discusión.....</b>	<b>30</b>
5.1 ¿Hay lenguas adoptivas entre las lenguas de los participantes? ¿Cuál es la relación que se establece entre ellas y los aprendientes?.....	30
5.1.1 Espacio representado en el genograma de lenguas.....	31
5.1.2 Tiempo: Relaciones afectivas desde el punto de vista léxico.....	34
a. Relaciones emocionales.....	35
b. Relaciones duraderas.....	38
c. Relaciones inexplicables.....	38
d. Deseo futuro de continuar en contacto.....	39
e. Lengua adoptiva en relación con la lengua materna.....	39
5.2 ¿Qué elementos intervienen en los procesos de aprendizaje en los que se adopta una lengua?.....	43
5.2.1 Interés por lo diferente.....	44
5.2.2 Docentes.....	49
5.2.3 Inversión ( <i>Investment</i> ).....	51
5.2.4 Curiosidad por conocer.....	54
5.2.5 Personas significativas.....	56
a. Pareja .....	56
b. Familiares y amistades.....	56
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>59</b>
<b>7. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>62</b>

## ANEXOS

**Anexo 1:** Carta de presentación del proyecto

**Anexo 2:** Póster informativo

**Anexo 3:** Consentimiento informado

**Anexo 4:** Entrevista semiestructurada

**Anexo 5:** Genograma de lenguas (Pilotaje)

**Anexo 6:** *Un reto provechoso: cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*



## 1. Introducción

El mundo actual que rodea al aprendiente<sup>1</sup> de segundas lenguas está caracterizado cada vez más por la diversidad y fluidez tanto lingüística como cultural donde el uso del lenguaje y la identidad se han convertido en temas complejos y han recibido gran atención en la investigación sociolingüística (Ushioda y Dörnyei, 2009). En ese sentido, es más común ser plurilingüe que monolingüe, si se entiende el primer término como aquellos hablantes que están en contacto con más de una lengua extranjera, en mayor o menor medida e independientemente de su competencia lingüística. El hecho de que el inglés haya tomado el papel de lengua franca ha condicionado a que los aprendientes sientan curiosidad por aprender otros idiomas diferentes a este (*Languages Other Than English - LOTEs*), pues están principalmente motivados en promover y aumentar el aprendizaje de lenguas más allá del inglés. Para Rosita (E4)<sup>2</sup>, por ejemplo, aprender más de una lengua implica tener diferentes visiones del mundo que le rodea: [aprender lenguas es] “una forma de ver el mundo, entonces, cuantas más lenguas sabes (...) y más conoces determinados contextos, digamos que tienes más ojos, ¿no? Entonces, ves más”. Asimismo, la imposición del inglés como lengua universal también ha influido en que los aprendientes se alejen, de algún modo, de lenguas que tengan un valor instrumental y sientan interés en querer aprenderlas por razones intrínsecas, hasta el punto en el que se sienten identificados con ellas tanto personal como culturalmente. En este sentido, decidimos dirigirnos a este grupo de lenguas como *adoptivas*, frente a los términos *lengua extranjera*, *segunda lengua* o *lengua adicional*, entre otros.

La identidad como objeto de estudio ha estado supeditada a los ámbitos de las ciencias sociales y psicológicas, la antropología y la psiquiatría (Bendle, 2002, en Block, 2009) y, también, ha estado subordinada a los campos de la historia o la política (Eliche, 2015). Durante las últimas décadas, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas empieza a interesarse por la identidad con la finalidad de definir la relación entre el aprendiente y el mundo que le rodea. Este trabajo coincide con las nociones de Norton (2013), Duff (2012), Block (2003), Delanty (2003) y Hall (2006) que entienden al *yo*, desde

<sup>1</sup> En este estudio se emplea el término *aprendiente* para referirse a aquellos que aprenden una lengua extranjera, independientemente del contexto en el que lo hagan o de la edad para mantener la coherencia con el modo en que entendemos el proceso de construcción identitaria desde la perspectiva de la complejidad. Por su parte, los términos *estudiante*, *alumno*, *discente* o *aprendiz* también se emplean en la bibliografía para referirse a quien aprende una lengua a través de formación reglada (plan de estudios, centro de enseñanza, etc.).

<sup>2</sup> En el estudio, los participantes se referencian mediante unos criterios de codificación de los instrumentos que se detallan en el capítulo 3 (véase tabla 3).

una visión contemporánea y posestructuralista, como un constructo formado de manera social a lo largo del tiempo y del espacio, en lugar de entenderse como algo estático y único. En esta relación entre el aprendiente y el mundo social, la identidad se concibe como un lugar de conflicto, múltiple y que está sometida al cambio. De este modo, los aprendientes “están constantemente organizando y reorganizando un sentido de quiénes son y de cómo se relacionan con el mundo social” (Norton, 2000, p. 11).

Más recientemente, la identidad se ha estudiado a través del enfoque de la teoría compleja (Kalaja, Ferreira Barcelos, y Ruohotie-Lyhty, 2016; Larsen-Freeman 2012; Larsen-Freeman y Cameron, 2008; Rodríguez-Lifante, 2015), el cual la entiende como un sistema complejo formado por elementos que deben comprenderse de manera holística y en su relación con otros, pues es en estas interacciones donde surgen las nuevas identidades. Como apunta Sade (2009), “la identidad social está marcada por la interacción entre el individuo, el contexto social y otros individuos” (p. 519). En este sentido, estudiar un sistema complejo implica acercarse a él de diferentes maneras para intentar entenderlo en ese contexto y en relación con otros elementos, y no de manera aislada. Por ello, este enfoque es el que guía la presente investigación, pues para conocer los posibles rasgos que indiquen la existencia de las lenguas adoptivas, las relaciones entre los aprendientes y las lenguas con todas sus manifestaciones (uso, aprendizaje, recuerdos, experiencias) y entender los elementos que intervienen en este proceso, se debe comprender como un todo, poniéndose en relación con el resto.

La metodología más adecuada para estudiar la identidad del aprendiente de segundas lenguas ha sido la cualitativa, pues es la que mejor permite interpretar los significados de los individuos de manera crítica, así como atender a la complejidad de las relaciones sociales e individuales. Dentro del paradigma cualitativo, las narrativas (orales y visuales) de los aprendientes como herramienta investigadora han recibido una gran importancia en el campo de la adquisición de segundas lenguas frente a otros métodos más tradicionales, ofreciendo una visión poco común e íntima acerca de sus motivaciones, preocupaciones o experiencias personales que guían sus trayectorias de aprendizaje (Pavlenko, 2002), pues como indica Pavlenko (2001):

“L2 learning stories . . . are unique and rich sources of information about the relationship between language and identity in second language learning and socialization. It is possible that only personal narratives provide a glimpse into areas so private, personal and intimate that they are rarely - if ever -

breached in the study of SLA and at the same time are at the heart and soul of the second language socialization process” (p. 167).

## **1.1 Motivaciones personales y académicas**

Tras finalizar el grado en Estudios Ingleses por la Universidad de Alicante, decisión que tomé debido a mi interés por la cultura y la lengua inglesa, opté por tomarme un año para trabajar y descubrir si la docencia sería realmente mi vocación. De este modo, fui profesora en una academia de inglés en Alicante y realicé unas prácticas en un instituto de la República Checa a través del programa de movilidad AITANA - Erasmus + Prácticas, donde enseñaba español a adolescentes y adultos. Después de haber adquirido un mínimo de experiencia en la docencia de lenguas extranjeras y descubrir que la enseñanza de ambas lenguas en general y la de mi lengua materna, en particular, me proporcionaba tal gratificación, decidí complementar mis conocimientos prácticos con los teóricos, pues tenía como objetivo empezar a formarme como docente. Así, me matriculé en el máster en Enseñanza de Español e Inglés como Segundas Lenguas/ Lenguas Extranjeras.

Partiendo de mi propia experiencia como aprendiente de idiomas, son varias las lenguas con las que he estado en contacto a lo largo de mi vida, tanto aquellas que han formado parte de mi formación como las que he optado por aprender voluntariamente. Sin embargo, de entre todas ellas, existen algunas con las que me siento más identificada y que incluso han llegado a convertirse en parte de mí, independientemente de mi competencia lingüística (véase Anexo 5).

A su vez, he percibido este proceso a través de mi experiencia docente como profesora de español como lengua extranjera en un instituto en República Checa, donde pude observar cómo, dentro del grupo de los estudiantes que mostraban una motivación y una actitud más positiva hacia el español, había algunos de ellos que indicaban una predisposición a estar en contacto con esta lengua fuera del aula frente a otros que percibían el español desde una posición más alejada, con consecuencias sobre la continuidad o no de su aprendizaje.

Son numerosos los estudios que se han realizado en relación con la identidad en segundas lenguas (Norton 1995, 2000, 2013; Norton y Toohey, 2001; Amorós 2014; Duff 2012; Block 2003, 2007, 2013; Bendle 2002). Asimismo, dentro del paradigma cualitativo cabe destacar una serie de trabajos científicos que han tratado recursos de esta naturaleza, tales como autobiografías, memorias o narrativas (Benson y Nunan, 2005; Pavlenko 2001a, 2001b, 2012, Csizér y Kormos, 2009), con la finalidad de observar fenómenos lingüísticos

en aprendientes de lenguas en contextos formales. Sin embargo, parecen necesarios estudios que pongan su foco de atención en la parte psicológica del aprendiente, atendiendo a sus opiniones y experiencias personales en relación con el aprendizaje de lenguas. En la línea de estudios que prestan atención a los procesos psicológicos en el aprendizaje y enseñanza de lenguas (Williams, Mercer, y Ryan 2015) frente a trabajos que atienden a los procesos de aprendizaje desde la psicología (Williams y Burden, 1997) el presente estudio sigue estos pasos y busca arrojar luz sobre las trayectorias lingüísticas de los aprendientes y conocer las relaciones que han establecido en relación con las lenguas aprendidas.

En este sentido, intuimos que durante el proceso de aprendizaje de lenguas existe una serie de elementos que hace que algunas de ellas pasen a formar parte de la identidad lingüística del aprendiente, entendiendo la palabra *elementos* como experiencias relacionadas con otros factores personales, contextuales y temporales personas, etc. y, a su vez, tienen lugar interacciones entre las lenguas, sus aprendizajes y todos esos factores.

## **1.2 Preguntas de investigación**

A raíz de este interés y debido a la ausencia de trabajos que hayan explorado estos aspectos, bajo la mirada de la lingüística aplicada, la presente investigación pretende descubrir, en primer lugar, si existen las llamadas lenguas adoptivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas y, en segundo lugar, explorar cuáles son los elementos que comparten los procesos de aprendizaje en los que una lengua extranjera se transforma en una lengua adoptiva.

Para ello, estos objetivos se pueden formular también a través de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Hay lenguas adoptivas entre las lenguas de los participantes? ¿Cuál es la relación que se establece entre ellas y los aprendientes?
2. ¿Qué elementos intervienen en los procesos de aprendizaje en los que se adopta una lengua?

## **1.3 Organización**

Dividido en ocho capítulos, el presente trabajo está estructurado de la siguiente manera. El primero está dedicado a la introducción, compuesta por una breve presentación de los conceptos teóricos sobre los que se fundamenta nuestro trabajo y por una justificación

personal del mismo. En el segundo, se hace un recorrido de los estudios previos que se han llevado a cabo sobre la identidad lingüística y realizamos una aproximación a la teoría de la complejidad y su relación con la adquisición de lenguas. A continuación, se plantea la hipótesis y las dos preguntas de investigación, que dan paso al cuarto capítulo, donde se detalla el diseño metodológico, compuesto por cuatro subapartados: el contexto y los participantes, los instrumentos (la entrevista semiestructurada y el genograma de lenguas), el procedimiento llevado a cabo y el procesamiento y análisis de los datos. En el quinto capítulo se habla de las cuestiones éticas tenidas en cuenta a lo largo de la elaboración de esta investigación. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos que dan paso al apartado de las conclusiones, donde se tienen en consideración las posibles implicaciones pedagógicas, las limitaciones del estudio y las posibles líneas futuras de investigación. Por último, se recogen las referencias bibliográficas que han respaldado nuestra investigación, así como un apartado con los anexos entre los que se incluyen los instrumentos de la investigación.

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1 Acercamiento al concepto de *lengua adoptiva* a través de un debate terminológico

Existen diferentes términos más o menos consensuados para referirse a aquellas lenguas que se aprenden posteriormente a la lengua materna y que conviven con las que se adquieren. Entre ellos, se encuentran los siguientes: segunda lengua (o L2, L3, L4...), lengua extranjera, lengua adicional, lengua de herencia y lengua de acogida. Sin embargo, estas denominaciones no parecen ser utilizadas de manera consensuada y esta controversia sobre el uso de los términos ha llegado a ser tema de debate en algunos foros de relevancia sobre lenguas<sup>3</sup>. Asimismo, no solo se limita a los expertos e investigadores, sino también generan dudas tanto en los profesionales de la lengua como en los aprendientes.

A pesar de que reflexionar sobre este debate y la vigencia hasta nuestros días sería en sí un trabajo diferente, en estas líneas se persigue hacer un acercamiento preliminar a esta conceptualización por las implicaciones que posee para la introducción de un concepto como el de *lengua adoptiva*.

El *Diccionario de términos clave de ELE* define la *lengua materna* o *L1* como “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación” (Martín Peris, 2008). Asimismo, la considera como aquella con la que el individuo empieza a crear su concepción del mundo y con la que se siente más cómodo a la hora de expresarse, pues le permite comunicarse con una mayor fluidez y “espontaneidad”. El hablante la siente “como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad”. Ciertamente, se trata de la lengua que se adquiere en el seno familiar y que mejor se conoce. Sin embargo, en las comunidades plurilingües, cada vez más frecuentes, el concepto de lengua materna o L1 no es tan simple. En estos casos, la jerarquía de las lenguas puede variar, ya que, según la importancia o el uso en el contexto, otras pueden obtener mayor prestigio frente a la primera lengua, lo que les lleva a convertirse en la lengua dominante del individuo. Por tanto, la L1 no siempre es la misma a lo largo de su vida, sino que puede cambiar.

<sup>3</sup> [https://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=33785](https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=33785)



Por su parte, la *lengua de herencia* es aquella que se habla en un contexto familiar; que es diferente a la de la comunidad dominante y que supone un cierto grado de competencia lingüística en ambas lenguas, tanto la de herencia como la dominante (Valdés, 2000). En oposición a la lengua materna, la *lengua meta* hace referencia a aquella que se conoce como objeto de aprendizaje, tanto en contextos formales como naturales, y que se desarrolla después de la adquisición de la L1. A su vez, este término engloba la *lengua extranjera*, la que se aprende en un contexto donde no es la lengua oficial, y la *segunda lengua*, que es aquella que se aprende en un país donde sí coexiste como lengua oficial. Por otro lado, algunas personas se ven obligadas, por determinadas circunstancias sociales o personales, a emigrar a otros países y, ligado a esto, deben aprender el idioma para facilitar su integración. Así, este tipo de lengua que “recibe” a estos individuos se denomina *lengua de acogida*. En otras palabras, es la lengua que, sin un deseo o interés expreso por quienes la aprenden, es entregada como el medio de comunicación y, en cada caso, de integración en ese nuevo contexto, que puede ser de manera temporal o no.

Por su parte, Judd *et al.* (2001) introdujeron el término *lengua adicional* como alternativa a las tradicionales “lenguas extranjeras” o “segundas lenguas” para englobar todas aquellas que se aprenden tras la adquisición de la primera lengua y que, además, no tienen por qué ser de un país extranjero. Se trata de que aquellas que pueden aprenderse bien en contextos de formación reglada o bien de manera autónoma. Sostienen, también, que este término es más apropiado porque los estudiantes pueden estar aprendiendo una tercera o incluso cuarta lengua y no necesariamente una segunda. Aparte de esto, el término “extranjero” puede implicar connotaciones negativas, como “extraño”, “exótico” o incluso “indeseable”, lo cual, en muchos casos, podría enfrentarse al modo en que cada aprendiente se relaciona con esa nueva lengua. Por último, aseguran que la elección de este término indica que “las lenguas adicionales no son necesariamente inferiores ni superiores a la primera lengua aprendida, ni un sustituto de ella” (Judd *et al.*, 2001, p. 6).

El *Diccionario de la Lengua Española* define el término *adoptar* en su primera acepción, entre otras cinco, como el acto de “recibir, haciéndolo propio, un parecer, un método, una doctrina, etc., que han sido creados por otros”. Este verbo es popularmente conocido para referirse a la adopción familiar, donde se toma en condición de hijo/a, de manera legal, a quien no lo es biológicamente. Por su parte, la segunda acepción que aparece en el *Diccionario del Uso del Español* de María Moliner define este término como “tomar como propia cualquier cosa” y el adjetivo *adoptivo* como “cualquier cosa que se adopta como propia no siéndolo naturalmente”.

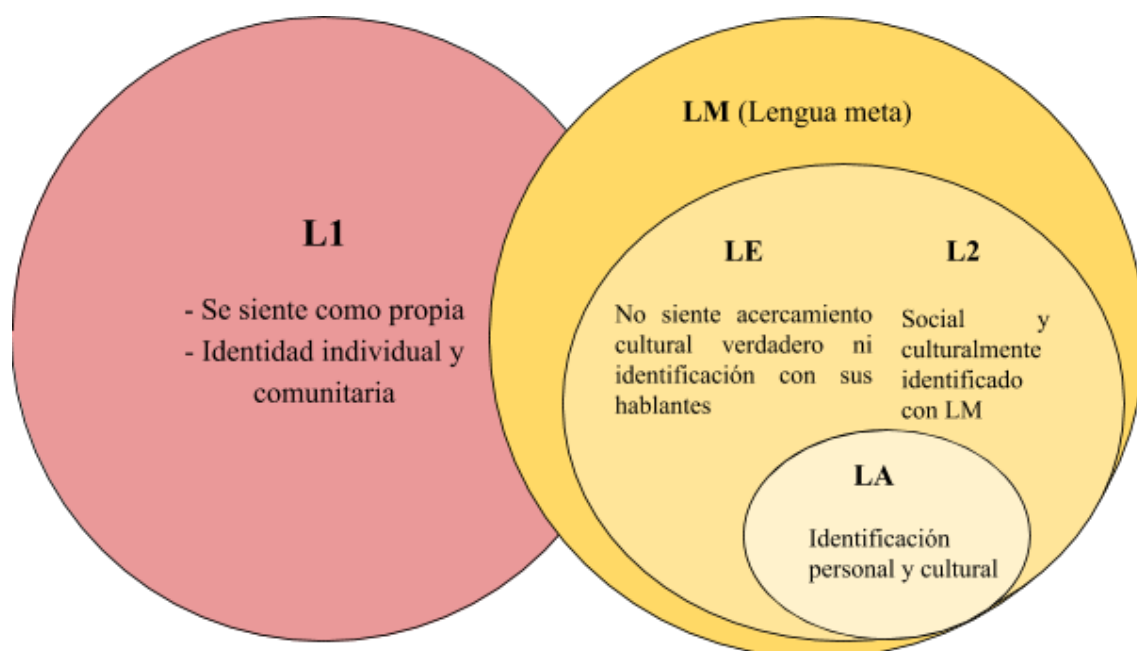
Desde la adquisición de segundas lenguas, decidimos adaptar estas definiciones en relación con el presente trabajo, pues cuando un aprendiente hace suya una lengua extranjera, está aceptando o convirtiendo en propio un sistema y una cultura ajenos. Por tanto, podríamos aventurarnos a señalar que las lenguas, de igual manera que se pueden aprender, se pueden *adoptar* (véase figura 1).

A pesar de la escasez de estudios que se dirijan a este término dentro del campo de la lingüística aplicada, el concepto de lengua adoptiva ya comienza a tomar forma en el año 2008, a partir de un informe elaborado<sup>4</sup> por un grupo de intelectuales<sup>5</sup> en el marco de la Comisión Europea, donde crean una propuesta en la que sostienen que los habitantes de los países pertenecientes a la Unión Europea deberían aprender una *lengua personal adoptiva*, con la que los ciudadanos se identifiquen en un nivel personal, cultural y profesional — donde el orden de estos elementos así enunciados no parece ser casual —. El objetivo que se persigue es promover el diálogo y el multilingüismo. Asimismo, sostienen que esta lengua debe fomentarse de tal manera que sus hablantes sientan una motivación al aprenderla, llegando a concebirla como su “segunda lengua materna”. Para impulsar este interés, la lengua debería formar parte de la vida escolar, académica y profesional de todas las personas que la estudien y, a su vez, estar ligada a aspectos culturales, históricos y literarios de la lengua. Por último, este grupo de intelectuales aclara que la lengua adoptiva no se consideraría, normalmente, aquella utilizada para la comunicación internacional. A raíz de este planteamiento y partiendo de la intuición esbozada al principio del trabajo, consideramos recuperar e integrar el término *lengua adoptiva* [se puede aplicar a los aprendientes de idiomas, pues] en nuestro trabajo, definiéndolo como aquella lengua con la que el aprendiente desarrolla una serie de vínculos afectivos y culturales, movidos por razones de índole personal y, también, por un interés profesional, entre otros, y con la que llegan a identificarse, hasta tal punto que dicha lengua puede pasar a formar parte de su identidad (lingüística). Ahora bien, ¿cuál es la diferencia de este concepto frente a otros que tradicionalmente se han empleado? Puede que la distinción resida en dos elementos que suelen pasar desapercibidos en el aprendizaje de lenguas y sus aprendientes: la relación que se produce entre ambos a lo largo de su aprendizaje y los cambios que esta relación experimenta. La diferencia con respecto al resto de terminología de lenguas es que se trata de una lengua extranjera que los aprendientes deciden convertir en propia; es decir, en el

<sup>4</sup> [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-08-129\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-129_en.htm)

<sup>5</sup> Jutta Limbach, presidenta del Goethe Institut; Sandra Pralong, experta en comunicación; Simonetta Agnello Hornby, escritora; Jan Sokol, filósofo, antiguo Ministro de Educación de la República Checa, entre otras personalidades.

momento en el que se identifican con ella, convierten lo que a priori era “extranjero” en algo que empieza a ser conocido, pasando, así, a formar parte de su identidad. Otra de las características que define a esta lengua es que sus aprendientes no tienen en consideración el grado de protagonismo o de prestigio que pueda tener en nuestra sociedad, sino que lo que realmente les mueve a “adoptarla” es su interés personal. A su vez, la competencia lingüística del aprendiente no es tampoco una de las principales preocupaciones que determinan si esa lengua ha sido adoptada o no, sino, más bien, hasta qué punto son capaces de sentirla y de identificarse lingüística y emocionalmente con ella. Por último, también observamos cómo, generalmente, los aprendientes optan por adoptar lenguas que, en principio, no tienen un carácter de obligatoriedad, no suelen estar entre las que se ofrecen en los planes educativos de la enseñanza obligatoria o no coinciden con las que gozan de una mayor demanda y reconocimiento a nivel global, sino que es el aprendiente quien lo decide, deliberadamente, movido por sus propios intereses personales. (Ojea, 2015).



**Figura 1.** Esbozo de algunos conceptos de lenguas en relación con la lengua adoptiva.

Elaborado por la autora.

## 2.2 El concepto de *identidad* desde la perspectiva social a la compleja

“No tenemos solo una posición en el mundo, sino que nos podemos mover entre fronteras, rechazando, polemizando o aceptando las posiciones de sujeto que nos interpelan”

(Zavala, 1993)

La identidad desde el ámbito de la lingüística aplicada se ha entendido, tradicionalmente, como “la conexión o identificación de un individuo con un grupo social particular, los vínculos emocionales que ese individuo tiene con ese grupo y los significados que esa conexión tiene para él” (Duff, 2012, p. 415). Sin embargo, este concepto ha sido debatido y ha experimentado modificaciones a lo largo del tiempo (Hall, 2006).

El comienzo del interés por el estudio de la identidad se atribuye al periodo de la Ilustración, donde filósofos como Locke, Kant, Hegel o Descartes se preocupan por examinar los aspectos que conciernen a la existencia humana. Asimismo, el desarrollo de la psicología desde finales del siglo XIX también jugó un importante papel, pues comienzan a diferenciarse los conceptos del *yo* (*self*) material, que explora el *yo* en la relación que uno tiene con su propio cuerpo, el apego a objetos materiales y las emociones que los acompañan; el *yo* social (las relaciones e interrelaciones que los individuos mantienen con otros) y el *yo* espiritual (referido al *yo* interior de la actividad intelectual y moral) (Block, 2013). Así, desde esta concepción humanista, la identidad se entendía como algo individual, unificado y racional. Sin embargo, a mitad del siglo XX y con el auge de las investigaciones desde las ciencias sociales, comienza a surgir interés por el estudio de este constructo desde una perspectiva antropológica y sociológica, cuando, tras publicaciones en los campos de psicología y psiquiatría, los académicos se plantean situar al individuo en el centro de la investigación y deciden considerar este concepto como digno de estudio empírico que requería de conocimientos especializados (Bendle 2002, en Block, 2009). En este sentido, la identidad pasa a concebirse como un elemento social, pues el sujeto interactúa con la sociedad a la que pertenece, reflejando un mundo más complejo.

Las concepciones humanistas del individuo presuponen que cada persona tiene una esencia fija y única (Norton, 2013). Bajo esta premisa surgen los enfoques del determinismo biológico y el estructuralismo social, que toman los factores biológicos (fundamentados en el comportamiento humano y no en las características físicas, como tradicionalmente se

concibe) o estructuras sociales como determinantes en la construcción de la identidad. En otras palabras, contemplan este constructo como algo estático que define a los individuos según los grupos sociales a los que pertenecen y defienden que están determinados por la biología o por su entorno (cultura). Así, la investigación en la adquisición de segundas lenguas en los años 1970 y 1980 entiende la identidad de los aprendientes como el conjunto de sus motivaciones, personalidades y estilos de aprendizaje fijos (Norton, 2011).

En oposición a toda esa concepción anterior, surgen las teorías posestructuralistas o posmodernistas. Bashkar (2002) define el posestructuralismo como un enfoque epistemológico donde, sobre todo, prima la relatividad, el pluralismo y la diferencia y que celebra la diversidad, pues ve la vida como una “colección de experiencias” en lugar de un “todo racional” y concibe el objeto de estudio como algo construido en el discurso. Por tanto, mientras las concepciones humanistas del individuo presuponen que cada persona tiene una esencia fija y única, los teóricos posestructuralistas sostienen la visión de que el individuo es diverso, contradictorio, dinámico y cambiante a lo largo de tiempo histórico y del espacio social. En este sentido, entienden la naturaleza de las identidades como algo que es contingente, cambiante y que depende del contexto en el que se desarrollen (Norton, 2013), pues *positions change according to the pattern of ‘interactions’ and therefore should not be considered as static* (Whyte, 1943, pp. 262-3). Además, resaltan que las identidades no son impuestas por estructuras o adscritas por otros, sino que son los agentes (o los individuos) quienes las negocian porque quieren posicionarse. Y es, precisamente, en esta negociación, donde la lengua tiene un papel importante, pues cada vez que un aprendiente habla, escribe o lee en la lengua meta, no solo está intercambiado información con los miembros de esa comunidad, sino que, a su vez, está organizando y reorganizando un sentido de quién es y cómo se relaciona con el mundo social (Weedon, 1997). En este sentido, está comprometido con la negociación y la construcción de su propia identidad, pues esta se construye a través de y en el lenguaje.

Las investigaciones más recientes sobre la identidad en ASL<sup>6</sup> adoptan una perspectiva postestructuralista que la definen como algo que se construye continuamente, durante un proceso que nunca termina, donde aspectos tanto lingüísticos como *nacionales*, ligados a la pertenencia del individuo a varias culturas, se forman para crear la identidad (Hall, 2006). Este punto de vista les permite entender dicho constructo social como fluido, dependiente del contexto y que se produce en el mismo, en determinadas circunstancias

<sup>6</sup> Adquisición de Segundas Lenguas.

tanto históricas como culturales. Por lo tanto, las variables tales como la motivación, la personalidad o los estilos de aprendizaje dejan de entenderse como fijos, unitarios o descontextualizados y se estudian en relación con factores sociales, históricos y culturales. Se trata, en definitiva, de ver la identidad como un elemento relacional que se integra a su vez en otros elementos que interactúan a su vez con el *yo* en constante cambio.

A pesar de que no se dirigían a ella como un componente central, los primeros estudios sobre la motivación y el afecto en ASL ya trataban cuestiones de identidad. (Block, 2013). En el campo de la lingüística aplicada, este constructo ha recibido mayor atención durante los últimos 30 años gracias a la propuesta elaborada por Bonny Norton en 1995, quien sugería desarrollar una teoría de identidad que integrase al aprendiente de idiomas y el contexto de aprendizaje, con el objetivo de conceptualizar la relación entre el aprendiente y el mundo social que le rodea (Norton, 2000). A partir de este momento, comienzan a aparecer estudios sobre la identidad y la pragmática, la identidad y la sociolingüística o la identidad y el discurso (Norton y Toohey, 2011) que examinan cómo los aprendientes se posicionan a sí mismos y son posicionados por otros, dependiendo de dónde, con quién están y qué están haciendo (Block, 2013). En este sentido, Norton (2013) define el concepto de identidad como “la manera en la que una persona entiende su relación con el mundo, cómo esa relación está construida a lo largo del tiempo y el espacio y cómo la persona concibe las posibilidades de su futuro” (p. 4).

A esta nueva forma de percibir la identidad como *constructo* desde enfoques orientados socialmente, se une el giro social en la adquisición de segundas lenguas (*social turn in SLA*) que propone Block (2003), donde sostiene que se debe entender el aprendizaje de lenguas como un fenómeno situado socio históricamente y no como un proceso individual y cognitivo. De este modo, la identidad pasa a considerarse un “proceso social en oposición a un producto determinado” (Duff, 2012, p. 412) y que emerge de las interacciones entre miembros de una comunidad, comprometidos con actividades sociales. No obstante, autores como Layder (1997) y Bendle (2002) señalan que no se debe considerar este constructo como un componente recreado y conformado por fuerzas sociales externas, exclusivamente, sino que la identidad se debe abarcar, también, desde un punto de vista psicológico que examine la “psicobiografía del individuo” a lo largo del tiempo y el espacio. Como apunta Block (2013), adoptar esta perspectiva supondría “ver la identidad como fluida e inestable, no solo como una respuesta a un entorno en constante cambio, sino también como un resultado de emociones” (p. 21).

Asimismo, se comienza a entender al individuo en relación con un mundo más complejo (Pavlenko, 2004; Norton y Toohey, 2011) donde los investigadores cuestionan la estabilidad de los descriptores afectivos (como motivado o desmotivado, introvertido o extrovertido, inhibido o desinhibido...), pues destacan que estos varían en el tiempo y espacio y que muestran “constelaciones complejas compuestas por mucha partes que interaccionan entre ellas y con el ambiente de manera sincrónica y diacrónica” (Dörnyei y Ryan, 2015, p. 6).

Puesto que la identidad del aprendiente se caracteriza como múltiple y cambiante, emplear un paradigma cuantitativo que depende de variables estáticas y que se pueden medir no es apropiado, generalmente (Norton, 2013). De hecho, en los últimos años se han utilizado los métodos cualitativos, ya que su objetivo se centra en entender cómo los aprendientes crean un sentido de sus experiencias y cómo los investigadores interpretan la información obtenida de las narrativas, autobiografías o entrevistas, entre otros recursos (Duff, 2008a). Además, este foco metodológico está relacionado con la investigación crítica, ya que su objetivo es crear un sentido de la experiencia del individuo (Kramsch, 2009; Pavlenko, 2001a, 2001b), así como atender a la complejidad de las relaciones sociales e individuales. Por tanto, durante el análisis de los datos, los investigadores posestructuralistas evitan las categorías fijas o sistemas cerrados y se interesan por las contradicciones o las múltiples interpretaciones de estos (Pavlenko, 2002, 2008). Además, deben ser conscientes de que la perspectiva desde la cual están observando y analizando el objeto de estudio no es la única posible y que, además, sus conclusiones serán limitadas o parciales.

En este sentido, el presente trabajo considera que el modo de comprender este proceso en relación con la construcción de la identidad lingüística es el acercamiento complejo, como se explica en el siguiente apartado.

### **2.3 Una aproximación a la teoría sistémica de la complejidad en segundas lenguas**

Al tipo de sistema denominado sistemas dinámicos o sistemas adaptativos complejos se les conoce como Teoría Compleja, Teoría de los Sistemas Dinámicos o Teoría del Caos. (De Bot, 2017, p. 51).

Con origen en el campo de las matemáticas, la biología y la física a mediados de los años 80, esta teoría se centra en estudiar el comportamiento de los sistemas complejos, que son dinámicos y abiertos, están formados por múltiples componentes interconectados entre sí

y cuyo desarrollo se caracteriza por ser irregular o no-lineal, pues los sistemas se adaptan y evolucionan constantemente en respuesta a procesos contextuales (Mercer, 2011). Los sistemas no lineales son aquellos en los que los cambios no son proporcionales a sus causas y el “comportamiento impredecible” en estos sistemas es lo que se conoce como “caos”, que es el punto central de esta teoría. La irregularidad en los sistemas caóticos se debe a su sensibilidad a condiciones iniciales, lo que les puede llevar a cambiar de manera inesperada e impredecible. Por tanto, “incluso el detalle más pequeño en un sistema complejo puede tener efectos profundos” (Larsen-Freeman, 2011, p. 52). Asimismo, el sistema puede cambiar o evolucionar a través de diferentes caminos y “esa misma causa puede, en circunstancias específicas, producir efectos diferentes” (Urry, 2005, p. 4, en Larsen-Freeman, 2017, p. 17).

Desde esta perspectiva compleja, existe una estrecha interacción entre la estructura y el proceso o cambio, ya que *complex systems are constantly negotiating a fine line between being robustly structured whilst at the same time being open to the constant possibility of change and adaptation* (Human, 2015, p. 7, en Larsen-Freeman, 2017, p. 12).

Los enfoques que se han empleado en la adquisición de segundas lenguas en las últimas décadas han sido, sobre todo, cognitivos, pues muchos teóricos e investigadores consideran la adquisición de lenguas como un proceso que ocurre, en su mayor parte, en la mente. Esta tradición no ha impedido que emerjan nuevos enfoques “alternativos” (Atkinson, 2011). Sin embargo, el hecho de habitar un mundo cuya actual sociedad global está llena de dinamismo, de interconectividad, de cambios constantes — en ocasiones, involuntarios — ha llevado a algunos lingüistas aplicados a adoptar una mirada compleja, coherente con la naturaleza del lenguaje y las lenguas<sup>7</sup>. En esta perspectiva y en sus principios epistemológicos se fundamenta el presente trabajo de investigación.

En los últimos años, ha habido un crecimiento en publicaciones en las que las lenguas son vistas como sistemas dinámicos complejos y en las que sostienen que el desarrollo<sup>8</sup> (o adquisición) del lenguaje es un proceso dinámico en sí, pues está en constante uso. Mediante la interacción de los hablantes, la lengua se adapta a los diferentes contextos en los que se usa y, por tanto, cambia cada día a lo largo del tiempo y del espacio. (Larsen-Freeman, 2017). En segundas lenguas, este debate ha llegado de la mano de lingüistas que han visto en el aprendizaje de una lengua muchos de los rasgos que caracterizan a un sistema complejo: los

<sup>7</sup> En Lingüística, por ejemplo, Albert Bastardas-Boada en la Universidad de Barcelona investiga sobre sociolingüística y políticas lingüísticas desde una perspectiva compleja (*Complexics*).

<sup>8</sup> Larsen-Freeman (2017) considera emplear el término “desarrollo del lenguaje” (*language development*) en lugar de “adquisición”, pues señala que las lenguas son “sistemas abiertos” que nunca pueden ser adquiridos completamente.



aprendientes, las clases, los profesores o el lenguaje en sí como sistemas complejos. (Larsen-Freeman 2012; Larsen-Freeman y Cameron, 2008; Rodríguez-Lifante, 2015)<sup>9</sup>. Así, las perspectivas complejas se entienden como aquellas que prestan atención a la realidad y perciben el desarrollo de una segunda lengua como un fenómeno dinámico, pues está compuesto por múltiples factores que están en constante cambio (la lengua, su uso, su desarrollo, su aprendizaje y su enseñanza) (Larsen-Freeman, 2017).

Una de las mayores dificultades o desafíos que conlleva estudiar sistemas complejos, como en el caso de las identidades de los aprendientes del presente trabajo, es la delimitación del punto de interés e identificación de lo que es significativo o no para cada persona. Como en cualquier sistema complejo donde los factores están en constante interacción, los elementos del estudio deben entenderse como un todo y en su relación con los demás, y, por tanto, no se pueden considerar de manera independiente o los resultados perderían significado (Larsen-Freeman, 2011). Ahora bien, esto no significa que se deba estudiar todo el conjunto al mismo tiempo, pues sería imposible, sino que hay que ser conscientes de los límites que se deben establecer, pues no se debe dejar ningún elemento fuera del análisis. Por tanto, esto debe hacerse *in such a way that you do not cut any of these pathways in ways which leave things inexplicable*. (Bateson, 1972, p. 465). En este sentido, el diseño metodológico empleado intenta tener en cuenta los rasgos presentes en los sistemas complejos y dinámicos, a pesar de que, posteriormente, en el análisis de los resultados se separe los elementos, sin perder la interrelación entre ellos, con la finalidad de mostrar tanto los detalles como el conjunto de los datos.

<sup>9</sup> No se detallan en este apartado los rasgos del sistema, pero para una mayor comprensión de sus funcionamientos se recomienda la consulta de las obras referenciadas.

### 3. Diseño metodológico de la investigación

La presente investigación sigue el paradigma cualitativo a través de un estudio exploratorio de caso múltiple. Debido a las características del estudio, se comparte lo señalado por Atkinson (2005) cuando se refiere a la metodología cualitativa como modo de conocer las cualidades particulares del objeto de estudio en profundidad y entender el fenómeno en cuestión. Para ello, se analiza una muestra reducida con la finalidad de comprender cómo se integra una lengua en la identidad lingüística de los aprendientes.

Dentro del paradigma cualitativo, se utiliza la investigación narrativa para obtener las historias de las experiencias de aprendizaje de los participantes y conocer las relaciones entre sus elementos, pues este tipo de investigación *seems to allow us vivid pictures and deep understandings of people's lives. It lets us grasp some of the complexity, multiplicity and contradiction within lives as within stories* (Squire *et. al*, 2014, p. 77). En concreto, a través del uso de un genograma de lenguas, al que se hace referencia más adelante, se combinan narrativas visuales y orales, debido a su validez como herramienta para contar las experiencias de aprendizaje y que, además, se ha hecho más popular en el campo de la investigación en la enseñanza y aprendizaje de idiomas (Barkhuizen, Benson y Chik, 2014).

Así, mediante instrumentos de naturaleza cualitativa, como son la entrevista semiestructurada y el genograma de lenguas, se recopilan datos que puedan aportar profundidad y detalle en relación con los factores contextuales, temporales e individuales que intervienen en la construcción de las identidades lingüísticas en los procesos de aprendizaje de lenguas.

#### 3.1 Contexto y participantes

El trabajo cuenta con la colaboración de cuatro participantes, dos de género masculino y dos de género femenino, de edades comprendidas entre 20 y 41 años, todos ellos previamente informados de las fases del proyecto y con su consentimiento. Aunque este tipo de estudio no centra su atención en la variable género, se considera que la muestra debía tener un equilibrio en este sentido. Dos de ellos tienen nacionalidad española mientras que los dos restantes son originarios de la República Checa. Para poder contar con estos últimos participantes en la investigación, se comprobó con anterioridad que tenían un nivel de competencia lingüística para poder expresarse tanto de manera oral (en la entrevista) como de manera escrita (para la elaboración del genograma) y para que pudieran entender los términos

y finalidad de la investigación, como parte del compromiso ético de la investigadora. La trayectoria de los participantes no debía estar necesariamente relacionada con la enseñanza de lenguas (Filología o Traducción, por ejemplo). De ahí que los participantes estén en contacto con el aprendizaje de lenguas, pero no profesionalmente con este ámbito (Tabla 1).

En lo que respecta a la selección de la muestra, esta se hizo a través de una serie de criterios que los participantes debían cumplir, como el haber estudiado o aprendido más de tres lenguas o estar en contacto, actualmente, con una o varias de esas lenguas (véanse Anexos 2 y 3). Este tipo de muestreo corresponde al denominado *muestreo de conveniencia* (Blanco y Castro, 2007).

Participantes	Edad	País de origen	Lengua materna	Formación académica	Dominio de otras lenguas
Katerina	41	República Checa	Checo	-Grado en Estudios eslovenos y literaturas balcánicas -Máster en Educación y en Política de la educación -Máster en Español e Inglés como SL/LE	Español, inglés, esloveno y francés
Ondra	20	República Checa	Checo	Estudiante de Derecho	Español, inglés
Alejandro	31	España	Español	-Grado en Historia -Máster en Arqueología (especialización en Egiptología)	Inglés, valenciano, francés, griego
Rosita	24	España	Español	-Grado en Estudios árabes e islámicos -Máster en Estudios de género	Inglés, valenciano, catalán, árabe

**Tabla 1.** Datos sociolingüísticos de los participantes.

## **3.2 Instrumentos**

La entrevista semiestructurada y el genograma de lenguas fueron los instrumentos que mejor respondían metodológicamente en el proceso de generación de los datos cualitativos sobre sus trayectorias con las lenguas. A continuación, se detalla cada uno de los instrumentos empleados.

### **3.2.1 Entrevista semiestructurada grabada**

Kvale y Brinkmann (2009) sostienen que la entrevista de investigación cualitativa “intenta comprender el mundo desde los puntos de vista de los sujetos, revelar el significado de sus experiencias, descubrir su mundo vivido antes de las explicaciones científicas” (p. 1). Dentro del ámbito de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, el formato de entrevista semiestructurada es el más utilizado. (Barkhuizen, Benson y Chik, 2014).

En el presente estudio se elaboró el guion de la entrevista semiestructurada, donde se realizaron preguntas abiertas, en oposición a preguntas de respuesta cerrada, para evitar limitar la profundidad de las historias de los participantes (Dörnyei, 2007). El objetivo que se persigue mediante este tipo de entrevista es que narren las historias de sus lenguas con un estilo propio, por tanto, se ha de evitar formular preguntas que puedan condicionar estos aspectos. Después, se informó a los participantes y se obtuvo su consentimiento para formar parte de la investigación.

Antes de comenzar con la elaboración de las preguntas que conformarían la entrevista, se reflexionó sobre las dos preguntas de investigación y sobre el modo en que podrían transformarse en enunciados que, posteriormente, en forma de interrogación, facilitarían a los participantes guiar sus narraciones orales y visuales. A partir de aquí, y con ayuda de la intuición, se creó un borrador con posibles preguntas generales que pudieran servir de guía para crear otras más específicas y que dio lugar a la creación de tres versiones diferentes de la entrevista que se fueron perfilando gradualmente bajo la supervisión del tutor. Así, se utilizó la última versión de la entrevista como guía para realizar el pilotaje, donde la investigadora asumió el papel de la participante y el tutor fue quien administró las preguntas, actuando como entrevistador. El hecho de llevar a cabo el pilotaje de esta manera permitió a la investigadora situarse en la perspectiva del participante, donde pudo conocer el nivel de dificultad o el grado de abstracción que algunas preguntas presentaron y comprobar si estas

estaban formuladas con suficiente claridad para que los participantes pudieran responder con las menores dificultades posibles.

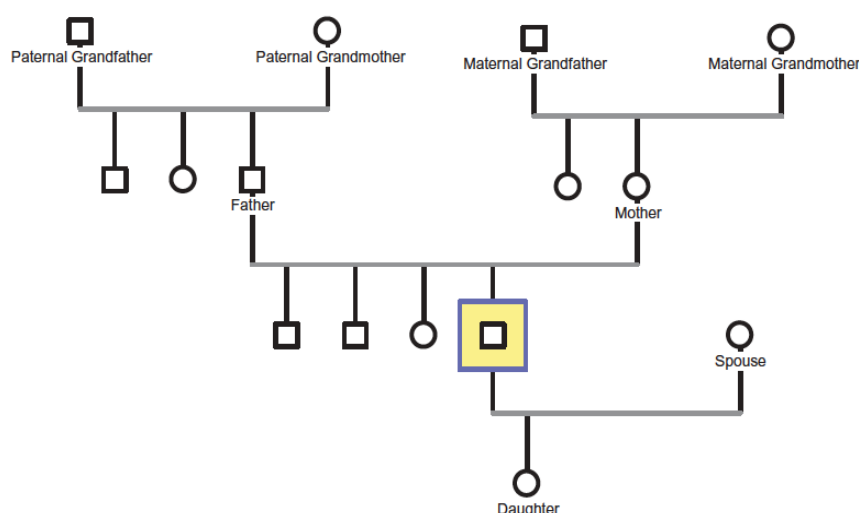
Tras el pilotaje, se procedió a la elaboración de la entrevista definitiva. La serie de preguntas elaboradas se utilizó como guía para dirigir la entrevista y, a la vez, estas preguntas eran de respuesta abierta para que posibilitaran, tanto al entrevistado como al entrevistador, hablar sobre temas que pudiesen emerger a lo largo de la conversación. (Barkhuizen, Benson y Chik, 2014). Así, su estructura consta de 24 preguntas y se divide en dos partes a través de un proceso gradual que permite, tanto al entrevistador como a los entrevistados, pasar de preguntas generales a unas más personales creando un ambiente de confianza (véase Anexo 4). En la primera parte, se formulan 7 preguntas que están relacionadas con los datos sociodemográficos de los participantes (como la edad, la residencia actual o los estudios y formación, entre otras) para obtener los datos generales sobre el perfil del participante. La segunda parte, por otro lado, está conformada por las 17 preguntas restantes que se enfocan en el tema de investigación. Están formuladas de manera que abordan desde temas generales relacionados con las experiencias lingüísticas, por ejemplo, con qué lenguas han estado en contacto y por qué, para qué las han usado, qué motivaciones les han llevado a hacerlo, etc., hasta preguntas más concretas, que tratan sobre aspectos relacionados con los elementos que han intervenido en sus contactos con esas lenguas y en los procesos de aprendizaje (entendiendo elementos como experiencias positivas y negativas, personas, estancias, factores de cualquier tipo, entre otros). Las preguntas finales ahondan en temas específicos relacionados con las lenguas que forman parte de la identidad lingüística de los aprendientes.

Debido a las características individuales de cada participante, aspecto que se tuvo en cuenta durante toda la investigación, la entrevista semiestructurada perseguía guiar las narrativas personales de cada persona con el apoyo de los genogramas sin renunciar al orden o modo de expresarse de cada participante.

### **3.2.2 Genograma de lenguas**

El genograma es la representación visual de varias generaciones de una familia en forma de árbol genealógico (Iversen *et al.*, 2005) que incluye tanto información objetiva (la estructura familiar o datos sociodemográficos) como subjetiva (dinámica relacional, acontecimientos...). Además, se trata de una herramienta reflexiva, tanto para el investigador como para el participante, que genera datos ricos, personales e inmediatos.

Esta herramienta surge y se desarrolla en el ámbito de la terapia familiar con fines evaluativos y mediadores en dicha práctica, aunque también ha sido utilizada por otros profesionales dedicados al ámbito social, de la salud y de la educación (Alexander *et al.* 2018).



**Figura 2.** Ejemplo de genograma familiar.<sup>10</sup>

Fuente: Alexander *et al.* (doi: <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1545066>)

Sin embargo, hay muy poca literatura que explore el uso de los genogramas como método de investigación cualitativa con participantes. Por ello, y debido su potencial como herramienta para obtener y co-construir información relacionada con el tema investigado, se consideró adaptar el genograma al presente estudio como una narrativa multimodal que sirviera de apoyo a la entrevista. El genograma permite al entrevistado, por un lado, representar la información que está transmitiendo de manera oral y, por otro, permite al entrevistador comprender mejor los diálogos.

Se decidió emplear ambos instrumentos de manera conjunta para integrar aspectos de la vida de los participantes que tienden a ser implícitos, como lo temporal, espacial o lo intersubjetivo. De hecho, estos elementos pueden entenderse más fácilmente mediante metáforas, imágenes o analogías (Boden, Larkin y Iyer, 2019). A través del diálogo de estos dos instrumentos, se espera que los participantes puedan contar todo lo posible sobre sus experiencias en el aprendizaje de lenguas a lo largo de su vida y, a veces, las palabras, mediante el canal oral no son suficientes para generar esos recuerdos, por lo que necesitan un

<sup>10</sup> Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1545066>

apoyo o “anclaje”. A veces, los procesos en los que interviene la memoria se activan a través de lo que se visualiza (Samir, 2019) y es ahí donde se empieza a recordar. Es por este motivo que lo visual y lo oral deben ir juntos en este trabajo: es el único modo en el que las palabras se pueden apoyar en imágenes, trazos o cualquier tipo de símbolo o dibujo, para que estos, o bien ayuden al participante a expresar pensamientos que mediante la palabra no era capaz de hacer o bien le ayude a ir recordando y, así, poder generar recuerdos.

A su vez, la oportunidad de los participantes para representar sus experiencias sobre su sistema de lenguas permite que se sitúen en su mundo. En otras palabras, se muestran y representan cómo se ven ellos y qué elementos (situaciones, personas, experiencias...) ligados a las lenguas u a otros factores han influido en la construcción de sus identidades lingüísticas. De ahí que, al realizar la investigación desde el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, se adaptara el procedimiento del instrumento a este estudio concreto y, también, se introdujera la denominación, ausente en la bibliografía explorada, de *genograma de lenguas*<sup>11</sup>.

Al tratarse de un instrumento que recoge información personal, es importante, en primer lugar, contar con el consentimiento del participante al igual que con la entrevista, ya que son dos instrumentos que se complementan, pero pueden generar datos sobre temas sensibles. Tras haber recibido una serie de pautas, el participante es libre de ir creando su propio *genograma de lenguas*, bien a través de palabras, dibujos o trazos, a medida que va relatando su trayectoria y sus experiencias con las lenguas que menciona, que es lo que posibilitará no solo responder a las preguntas de investigación sino también conocer con profundidad las relaciones que van construyendo esas historias. Asimismo, se pueden descubrir rasgos cualitativos de los participantes y trazar cómo han ido surgiendo esas relaciones dinámicas dentro de la complejidad de los procesos de aprendizaje.

En este sentido, tanto en la entrevista como en el *genograma* no hay respuestas correctas ni erróneas, ni unas más acertadas que otras. En concreto, mediante este último instrumento, visual y oral, cada participante tiene libertad de representar o no lo que está expresando, lo cual, si se piensa, es coherente con el procedimiento que tiene lugar cuando se habla sobre un recuerdo o se recuerda algo, a través de asociaciones.

<sup>11</sup> Nos dirigimos a él como *genograma de lenguas* puesto que en la bibliografía consultada no existe como tal.

### 3.3 Procedimiento

En primer lugar, y teniendo en cuenta las preguntas de investigación formuladas al principio (§1.2), como ya se ha explicado, se adoptaron unos criterios para la selección de la muestra por conveniencia (véanse Anexos 2 y 3).

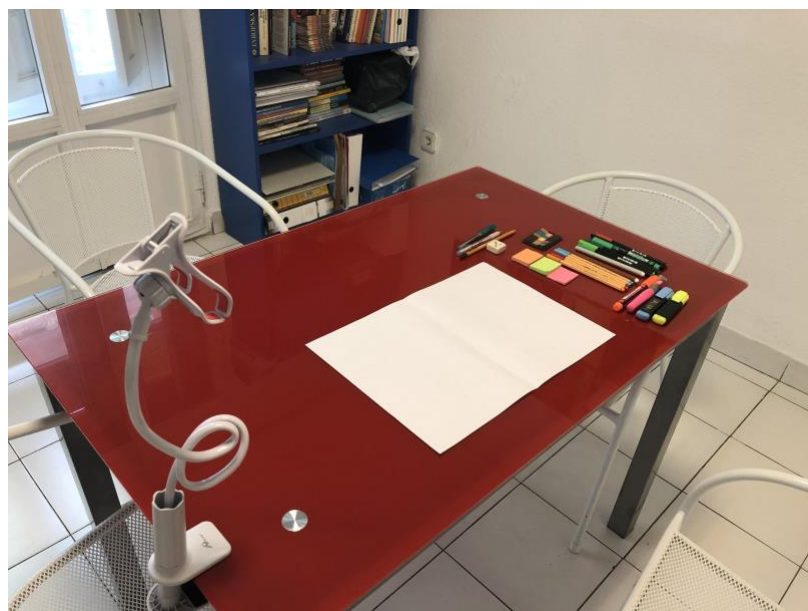
A continuación, se creó una carta de presentación del proyecto y un póster informativo con la finalidad de poder difundirlos, captar el interés de los participantes y contactar con ellos. En la carta de presentación, con todo detalle, (véase Anexo 2), se explica brevemente el propósito de la investigación, el tiempo estimado de la duración de la entrevista, los materiales empleados y se enumeran los requisitos necesarios para participar. El póster informativo, por otro lado, presenta los criterios que se necesitan para formar parte de esta investigación en forma de preguntas directas e informales (véase Anexo 3). Asimismo, ambos documentos contienen, al final, los datos de contacto de la investigadora y la institución académica en la que se está desarrollando.

De manera paralela, se había creado un esquema de los temas y posibles preguntas que conformaría la entrevista. Tras un proceso de elaboración y maduración de las preguntas, se procedió a su pilotaje. Debido a la complejidad del diseño metodológico y las dificultades que podrían emerger, el pilotaje de la entrevista con el apoyo de los genogramas fue llevado a cabo con la investigadora del presente estudio (véase Anexo 5), con la finalidad, por un lado, de cuidar cada detalle en su administración definitiva a los participantes y, por otro, de reducir en la medida de lo posible los daños en el modo en que los temas eran abordados. Este último punto se describirá en el capítulo sobre ética (§4).

Una vez los cuatro participantes aceptaron colaborar, se les remitió un documento a través de correo electrónico denominado *consentimiento informado* (véase Anexo 3), donde, primero, se les agradece su disposición, se les informa del carácter voluntario en el estudio, de sus fines y de la fecha aproximada cuando tendrá lugar el encuentro para la entrevista (entre los días 16 al 26 de julio) y, después, se detalla el funcionamiento de esta y de los materiales de los que van a disponer.

En función de la disponibilidad de los participantes, de manera individual y presencial se realizaron las entrevistas en diferentes días (Tabla 2). Estas tuvieron lugar en dos espacios diferentes (un aula de una academia de idiomas y una sala de estudio, respectivamente), pero ambos manteniendo el mismo modelo de disposición, como se aprecia en la siguiente imagen (Figura 3).





**Figura 3.** Aula de la academia de idiomas donde se lleva a cabo la entrevista. Fuente: Foto realizada por la entrevistadora.

Las entrevistas quedaron registradas con una grabadora digital, para, posteriormente, poder transcribirlas y proceder a un primer análisis de los datos obtenidos. Para llevar a cabo la representación del genograma de lenguas, se utilizaron folios DIN-A3 con la finalidad de que los participantes pudieran sentirse lo más cómodos posible, sabiendo que disponían del espacio suficiente para representar sus ideas en papel. Para ello, disponían de una variedad de bolígrafos y rotuladores de diferentes colores; de un lápiz y un borrador, en caso de que representaran una idea de la que pudieran arrepentirse después o que sintieran que, realmente, no querían contar, y de *post-its*, para poder añadir o mover de sitio cualquier representación. Para registrar su elaboración, el genograma se grabó con un dispositivo móvil apoyado por un soporte con la finalidad de que enfocase, exclusivamente, el folio DIN-A3 y las manos de los participantes. A pesar de que los genogramas por los que se optaron fueron manuales, adaptados a nuestra investigación y a los participantes, esta herramienta puede realizarse a través de aplicaciones en línea.<sup>12</sup>

La primera entrevista se llevó a cabo el día 22 de julio y tuvo una duración de 45:38 minutos; la segunda, se realizó el día 24 de julio y duró 70:16 minutos; la siguiente, también se realizó el día 24 y duró 106:15 minutos y, la última, tuvo lugar el 25 de julio con una duración de 96:20 minutos (Tabla 2).

<sup>12</sup> Enlace a la página web para descargar *GenoPro*, programa para crear genogramas o árboles genealógicos.  
<https://www.genopro.com/es/>

Participante	Instrumento	Fecha	Duración	Número de palabras de la transcripción	Páginas totales de la transcripción
Katerina	Entrevista y genograma	22/07/2019	45:38	4885	10
Ondra	Entrevista y genograma	24/07/2019	70:16	4735	15
Alejandro	Entrevista y genograma	24/07/2019	106:15	6486	18
Rosita	Entrevista y genograma	25/07/2019	96:20	5520	15

**Tabla 2.** Resumen de los datos generados en la investigación.

Una vez finalizadas las entrevistas, se transcribieron de manera literal para dar paso al posterior análisis y procesamiento de los datos.

### 3.4 Procesamiento y análisis de los datos

Para interpretar y poder analizar los datos posteriormente, se ha empleado el procedimiento de análisis de contenido temático, método cualitativo que “considera la presencia de términos o conceptos con independencia de las relaciones surgidas entre ellos” (Arbeláez y Onrubia, 2014, p. 20). A través de la técnica de identificación y clasificación temática, este análisis se plantea mediante la forma inductiva, es decir, a partir de las lecturas de los documentos (en este caso, las entrevistas), permite a la investigadora identificar las categorías temáticas o ejes centrales del texto.

Tras la recogida de datos, el primer paso que se realizó para analizarlos fue escuchar las entrevistas con atención y proceder a su transcripción. Una vez transcritas, se hizo una primera lectura para la familiarización con los datos, realizar cualquier tipo de anotación sobre aspectos que llamasen la atención y para poder comprender la idea general de cada entrevista. Después, se procedió a una segunda lectura en profundidad cuya finalidad era

empezar a identificar el tipo de información que nos proporcionaban los participantes y, así, poder empezar a categorizarla de manera general.

A esta primera lectura le siguió la organización de los datos, cuyo criterio establecido fue la identificación de categorías teniendo siempre en consideración las dos preguntas de investigación que guían el presente trabajo. De este modo, se crearon categorías muy generales, basadas en las respuestas más recurrentes entre los cuatro casos. A continuación, se procedió a analizar el genograma de lenguas. Para ello, se utilizó una copia de la versión original que permitiese escribir anotaciones que ayudaran a reflexionar sobre los datos obtenidos. En este sentido, se reprodujeron los vídeos de cada participante, donde se muestra el proceso de elaboración de su genograma, al mismo tiempo que se realizaba una tercera lectura de las entrevistas y de las anotaciones que se habían hecho en ellas durante la primera lectura en profundidad y teniendo la copia del genograma presente para poder contrastar la información obtenida, añadir reflexiones, interpretar los datos y establecer relaciones entre los elementos. A medida que se realizaban todos estos pasos, se seleccionaron aquellos *clips* de cada vídeo que interesaban para observar cómo construían la información.

Tanto las entrevistas como los genogramas fueron recogidos digitalmente y se los codificó de la siguiente manera con la finalidad de facilitar su identificación a la hora de analizarlos y presentarlos.

	Entrevista	Genograma
Katerina	E1	GE 1
Ondra	E2	GE 2
Alejandro	E3	GE 3
Rosita	E4	GE 4

**Tabla 3.** Codificación de los instrumentos y los participantes.

En definitiva, el análisis conjunto de la entrevista y del genograma permite a la investigadora una mejor comprensión de lo que se está diciendo y de lo que se está representando, al mismo tiempo que los significados generados cobran un sentido del conjunto y ayuda a responder a las preguntas de investigación.

A partir de aquí, se añadieron nuevas categorías generales a la vez que se crearon otras más específicas y se procedió a clasificarlas según respondían a las dos preguntas de investigación mediante el uso de colores, con la finalidad de facilitar la organización de los datos. Por último, se identificaron las opiniones y actitudes de los participantes que se

correspondía con cada categoría y que, de este modo, pudieran responder a las preguntas de investigación, para proceder a la interpretación y a la obtención de los resultados.

#### 4. Ética de la investigación

Toda investigación que emplee cualquier metodología ya sea cualitativa, cuantitativa o mixta, requiere de una reflexión ética donde se consideren aspectos como el modo más adecuado de elaborar los instrumentos empleados, el trato que se debe tener con los participantes, considerar el anonimato y la confidencialidad de estos y ser conscientes de los riesgos que pueden surgir a lo largo del proceso, entre otros (Rodríguez-Lifante, 2018). Debido a que el presente estudio trata con seres humanos, se considera necesario dedicar este capítulo a la reflexión sobre los aspectos éticos que han guiado la toma de decisiones con la finalidad de actuar de la mejor manera posible en beneficio de los participantes durante los momentos antes, durante y al final del presente trabajo. En este sentido, se han tenido en consideración los marcos éticos propuestos por Wiles (2013) tanto en el nivel microético como macrético de la investigación (2013).

En un primer momento, de manera paralela al diseño de los instrumentos de investigación, se prestó atención a las consideraciones éticas a nivel macroético, regulado y supervisado por los Comités de Ética de centros de investigación o recogido por las guías de buenas prácticas<sup>13 14</sup>. Para ello, se redactó un documento de presentación (en formato carta) para su difusión a través de correo electrónico (véase Anexo 1). Posteriormente, se elaboró el consentimiento informado con la finalidad de detallar las fases del proyecto y los objetivos, aunque sin dar mucho detalle para evitar condicionar el comportamiento de los participantes durante las entrevistas, donde se les agradece su disposición y se les informa del intervalo de tiempo en el que se llevarán a cabo las entrevistas, las cuales se harán en el lugar, día y hora que mejor se adapte a las situaciones tanto personales como profesionales de los participantes (véase Anexo 3). Cuando estos hubieron aceptado, se llevó a cabo la elaboración del diseño metodológico, donde también surgieron cuestiones éticamente importantes. Con todo, en una investigación de estas características, donde pueden emerger temas sensibles relacionados con la representación y las respuestas a las preguntas de las entrevistas, se intentó cuidar el tipo de preguntas que se formulaban y en todo momento se prestó atención a que, si así lo

<sup>13</sup><https://web.ua.es/en/consejo-gobierno/documentos/consejo-de-gobierno-17-12-2013/punto-6-1-codigo-buenas-practicas-escuela-doctorado.pdf>

<sup>14</sup> A pesar de que existe un Comité de Ética en la Universidad de Alicante (<https://ssti.ua.es/es/comite-etica/presentacion.html>), donde se recogen formularios generales sobre proyectos en humanos, no se exige enviar una solicitud a dicho comité en investigaciones relacionadas con el área de conocimiento de este trabajo. No obstante, se siguen las indicaciones de la normativa y los principios del Código Ético de la Universidad de Alicante, aprobado en Consejo de Gobierno de 30 de julio de 2019 (<https://www.boua.ua.es/pdf.asp?pdf=2698.pdf>).

estimaba cada participante, pudiera rehusar a responder o, incluso, a que la información no fuera utilizada en el análisis de los datos.

Al comienzo de las entrevistas personales, se les informó de que no estaban obligados a contar cualquier tipo de información que fuera demasiado privada, delicada o comprometida para ellos y que podían, en el momento que lo desearan, retirarse del proyecto, pues su participación era de índole voluntaria. También se les hizo saber que podían hacer uso del genograma con total libertad durante los momentos que creyeran conveniente.

En lo que respecta al anonimato de los participantes, se considera relevante mencionar que la selección de los nombres corresponde a sus verdaderas identidades, pues fue elección de todos ellos no anonimizarlas a pesar de que, tanto en la carta de presentación del proyecto como en el documento de consentimiento informado, constaba que se mantendría su anonimato en caso de que así lo desearan. Además, durante los momentos antes de comenzar las entrevistas, se les dio la oportunidad de poder elegir un pseudónimo por el cual la investigadora se pudiera referir a ellos a lo largo de la investigación. Por otro lado, se protege la confidencialidad de todos los datos obtenidos, como las grabaciones de las entrevistas, sus transcripciones, los genogramas de lenguas y los vídeos que recogen el proceso de la elaboración de estos, siendo utilizados única y exclusivamente para fines académicos. No obstante, cuando las entrevistas finalizaron, se comunicó a los participantes que, si lo deseaban, podrían obtener una copia de sus propios genogramas para su uso personal. Otra de las consideraciones que se tuvo en cuenta para ocultar su identidad fue la forma de grabar el proceso de la construcción de los genogramas. Para ello, se hizo uso de un soporte que permitiera enfocar, exclusivamente, las manos de los participantes.

Las consideraciones éticas, anteriormente enunciadas, son necesarias, pero no suficientes en una investigación con un diseño metodológico complejo como el presente. Por ello, se realizó un pilotaje de los instrumentos en el que participó la investigadora con la finalidad de comprobar algunos de los aspectos que podrían mejorarse y, al mismo tiempo, entender mejor cuáles podrían ser los problemas a los que se enfrentarían los participantes. Sin embargo, a pesar de haber tenido en cuenta las consideraciones mencionadas anteriormente con la finalidad de mejorar la precisión de las preguntas, la primera entrevista administrada por la investigadora presentó una serie de dilemas, considerándose como una fase del pilotaje que no fue contemplada en un primer momento. Esto causó una modificación en la formulación de las preguntas y, por tanto, también cambió la manera de acercarse al resto de los participantes. A pesar del hecho de que esta entrevista podría haber sido

considerada como parte del pilotaje, los datos de la primera participante se interpretaron y analizaron de igual manera que los del resto.

A lo largo de las entrevistas, se intentó crear un clima de confianza desde el principio, utilizando un lenguaje informal y realizando preguntas cercanas que invitasen a los participantes a responder abiertamente y que les hiciesen sentir cómodos en todo momento. Asimismo, se les comunicó que no debían sentirse presionados por la idea de que había preguntas más acertadas que otras, pues el objetivo de estas entrevistas era recoger toda la información posible sobre sus experiencias en el aprendizaje de lenguas. A pesar de que en cada entrevista se han dado ocasiones en las que los participantes hacían referencia a recuerdos u opiniones que no estaban relacionados con las preguntas que respondiesen al tema de la investigación, en ningún momento se les ha interrumpido el monólogo con la finalidad de obtener el propio beneficio de la investigadora, sino para no causarles daño; pues este hecho, además, podría llevar a condicionar las actitudes de los participantes para el resto de la entrevista e, incluso, causar desmotivación. Sumado a esto y debido a la sensibilidad que conllevaba la presente investigación, se tuvo especial cuidado en evitar insistir a los participantes en que hablasen de determinados aspectos que fueran en contra de su voluntad. Otra de las situaciones de consideración ética planteada por la investigación ha llevado a tomar la decisión de no incluir algunos testimonios de los participantes que aludían a opiniones muy personales con la finalidad de beneficiarles y evitar perjudicarles. Sin embargo, esta información sí se ha tenido en cuenta para la interpretación de los datos.

En resumen, a lo largo de la investigación se ha reflexionado sobre los dilemas éticos que se han presentado, tales como si los instrumentos que se han empleado han sido los más adecuados para responder a las preguntas de investigación o de qué manera se ha actuado en determinadas situaciones y si podría haberse hecho mejor. Por último, se ha tenido en cuenta que se ha trabajado con personas, lo que ha implicado, en todo momento, actuar por su bienestar psicológico, evitando hacerles cualquier tipo de daño emocional; asegurar su confidencialidad y respetar sus decisiones.

## 5. Resultados y discusión

“La emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que se siente y eso se convierte en experiencia”

Brierly, 2013

A lo largo de estas líneas se presentan los resultados obtenidos que responden a las dos preguntas de investigación planteadas al inicio de la investigación. En la primera, se atiende a las relaciones entre los aprendientes y las lenguas con las que han estado en contacto (más allá del contexto geográfico, tipo de instrucción u orden de aprendizaje) con la finalidad de poder conocer aspectos que indican la posible existencia de estas lenguas adoptivas y, así, comprender mejor esos procesos. A través de la segunda pregunta de investigación se pretende averiguar cuáles son los elementos que están presentes en las relaciones que los aprendientes establecen con determinadas lenguas, que se podrían considerar como lenguas adoptivas (que podrían coincidir con el concepto de *lenguas personales adoptivas*). Responder a ambas preguntas podría aportar una mejor comprensión sobre los procesos complejos que se dan en los aprendientes y su identidad lingüística.

### 5.1 ¿Hay lenguas adoptivas entre las lenguas de los participantes? ¿Cuál es la relación que se establece entre ellas y los aprendientes?

La primera pregunta de investigación tiene como objetivo explorar las relaciones entre los participantes y las lenguas con todas sus manifestaciones (su uso, aprendizaje, experiencias vividas, recuerdos...) con la finalidad de observar aquellos aspectos que han ido apareciendo a lo largo de la entrevista y los genogramas que apunten a la existencia de estas lenguas adoptivas. Para ello, se ha atendido, en primer lugar, al espacio que los participantes han dedicado a hablar sobre estas lenguas, tanto en las entrevistas, teniendo en cuenta el número de palabras, como en la representación en el genograma; segundo, al tiempo empleado, haciendo referencia a la duración del discurso (en minutos y segundos) y al modo verbal en el que se dirigen hacia esas lenguas que podrían llegar a considerarse adoptivas. A pesar de ser conscientes de que separar tiempo y espacio es una tarea complicada y, además, lo es particularmente en un trabajo de estas características, se ha considerado hacerlo con el objetivo de lograr una mejor comprensión. Como ocurre en otras disciplinas tanto del ámbito

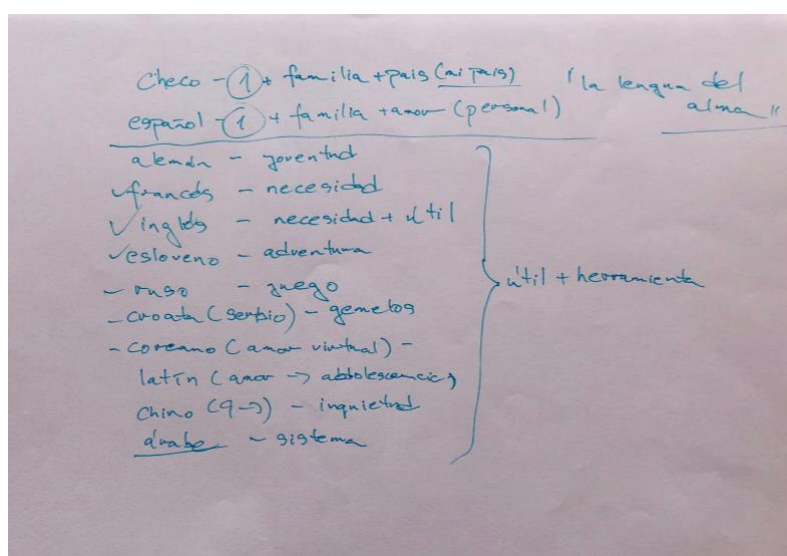


disciplinar de la Lingüística como de otros, la segmentación puede contribuir, en algunas ocasiones, a identificar determinados rasgos que en su conjunto son difícilmente perceptibles. Por ello, y con la intención de entender cómo los participantes pueden mostrar indicios de haber adoptado una o varias lenguas, en esta primera pregunta de investigación se separan los elementos de espacio (sobre la representación del papel) del tiempo.

### 5.1.1 Espacio representado en el genograma de lenguas

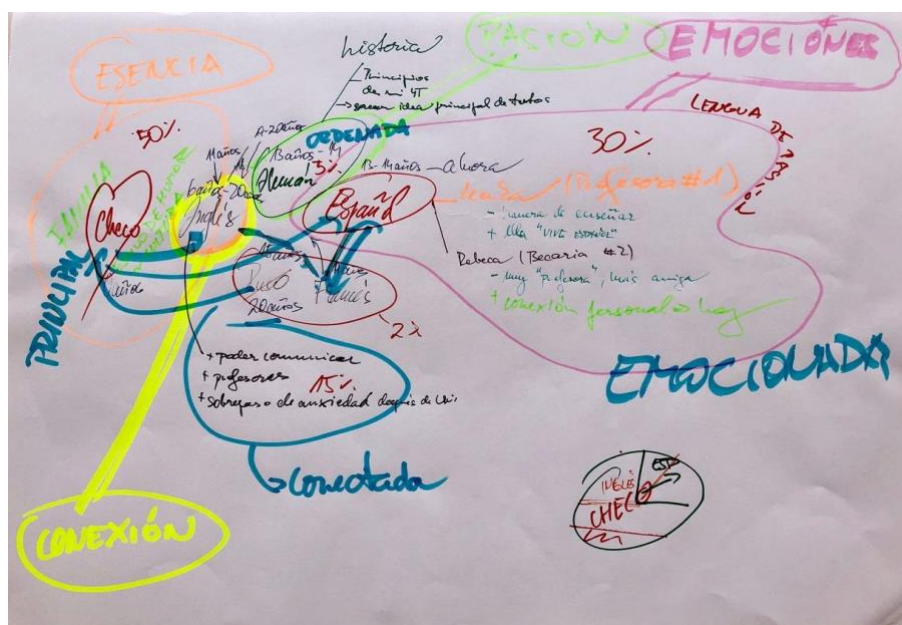
Como se ha mencionado previamente en el apartado metodológico (§3), la finalidad de utilizar el genograma de lenguas es la de servir como apoyo a la entrevista tanto para los participantes como para la investigadora, pues puede ayudar a visualizar o interpretar mejor los datos obtenidos. Además, su uso es completamente voluntario. Por ello, encontramos que no todos los participantes han decidido representar sus opiniones, experiencias o historias de la misma forma. Sin embargo, uno de los factores que puede indicar que la relación que los participantes mantienen con una determinada lengua es el espacio que la representación de esta ocupa en el genograma, pues aquellos que lo consideran dedican un mayor espacio a esta lengua en particular.

En relación con el resto de las lenguas que han formado parte de su vida, Katerina decide representar el checo (su lengua materna) y el español en primer lugar, según el orden de importancia que tienen en su vida. Además, los identifica como “lenguas del alma” y añade el número “1” porque, como señala, “son dos idiomas de mi corazón, porque [...] hay un vínculo personal emocional, por lo tanto, el número 1”



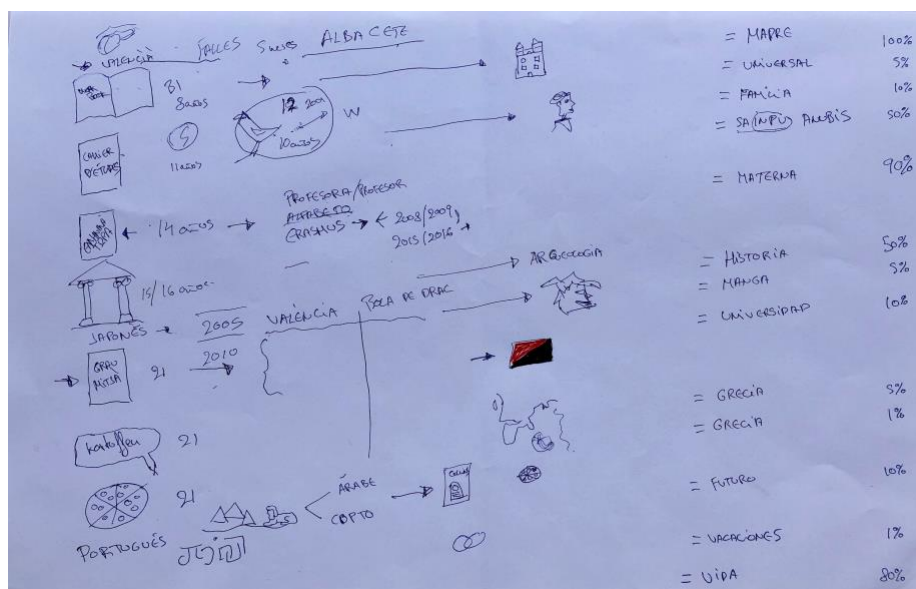
**Figura 4.** Representación del español en relación con el resto de lenguas (GE 1).

Ondra empezó a estudiar español como lengua extranjera, además de inglés, en el instituto, a los 13-15 años, pero no la eligió por ningún interés o motivo en particular, sino porque el resto de las lenguas ofertadas no eran de su interés. En el genograma (GE 2), se observa como el número de elementos que intervienen en el contacto con esta lengua es mayor en relación con el resto.



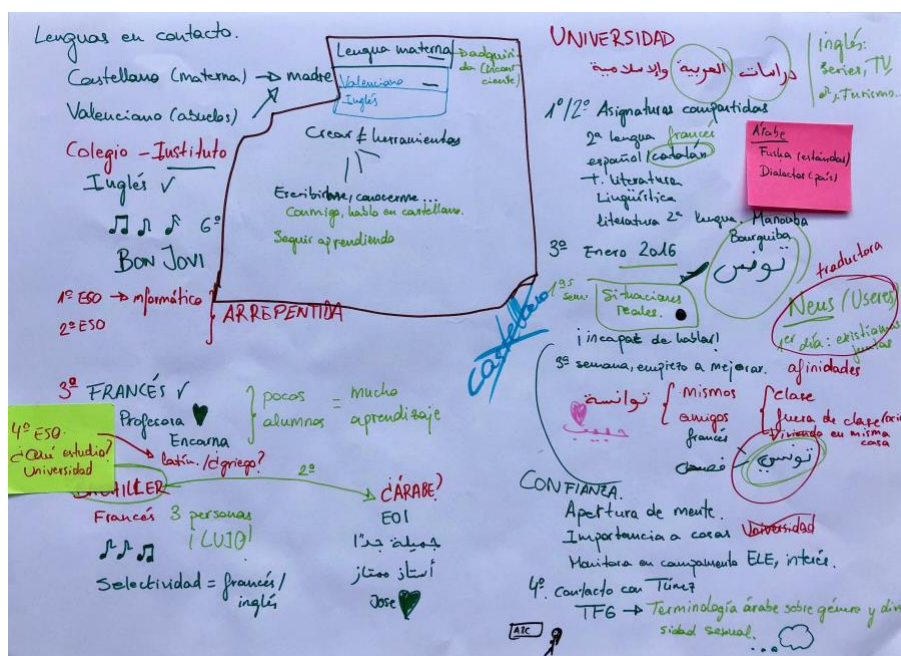
**Figura 5.** Representación del español en relación con el resto de lenguas (GE2).

En el caso del tercer participante, Alejandro, dedica más espacio a representar los elementos con los que estuvo en contacto en el idioma griego y también representa el jeroglífico y el egipcio, que fueron el motor que le despertaron interés por comenzar a estudiar la lengua helena más adelante en el instituto.

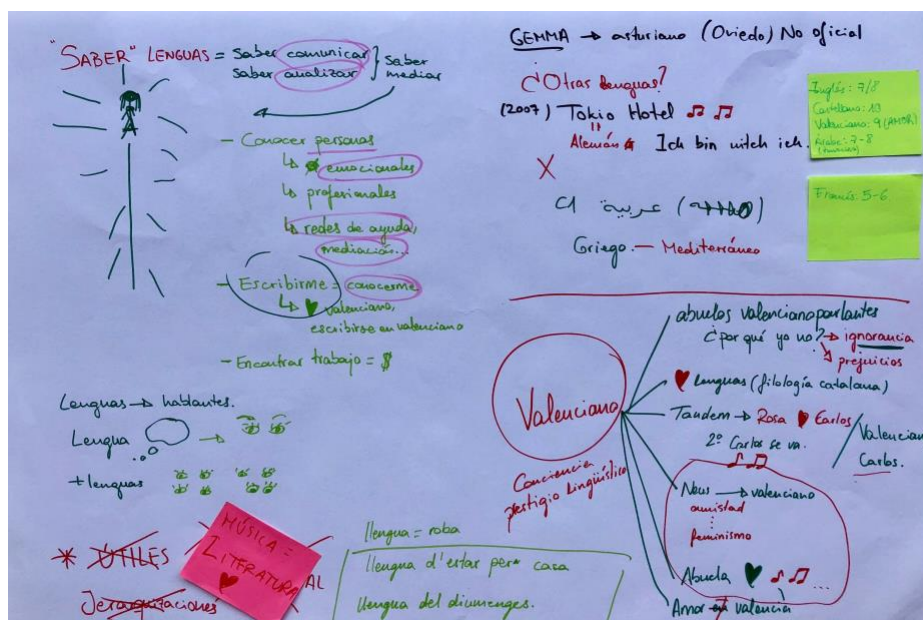


**Figura 6.** Representación del griego en relación con el resto de lenguas (GE 3).

Por su parte, Rosita también dedica un espacio mayor que al resto de lenguas al representar sus experiencias vividas con el árabe y el valenciano.



**Figura 7.** Representación del árabe en relación con el resto de lenguas (GE 4a).



**Figura 8.** Representación del valenciano en relación con el resto de lenguas (GE 4b).

### 5.1.2 Tiempo: Relaciones afectivas desde el punto de vista léxico

El hecho de que los participantes empleen relativamente más tiempo hablando sobre una determinada lengua en comparación con otras puede ofrecer información relevante al estudio para averiguar si pudiera existir esa relación más personal con ella. Sin embargo, estos datos muestran que a veces no depende de un mayor cúmulo de experiencias (por tanto, a mayor número de experiencias, mayor vínculo emocional con la lengua) sino de una mayor intensidad con la que han sentido o vivido esa lengua o, incluso, de lo que en un futuro desearían.

Si se retoma las implicaciones de una lengua adoptiva (§2.1), destaca esa idea de “necesidad de una lengua diferente, que sea a la vez lugar de afecto y de reflexión” (Ojea, 2015, p. 2) en la que los individuos tengan “ilusión de aprenderla” y el hacerlo les produzca “placer” (Katerina, E2). En oposición a aquellas que se aprenden por una finalidad académica o por “necesidad” (Katerina, E2), la lengua adoptiva se hace de forma deliberada, guiada por un interés personal. Podría considerarse como una especie de “amor lingüístico” que surge de la admiración hacia la cultura y su lengua y a la que se le “tiene cariño” (Rosita, E4). Asimismo, la lengua que se adopta tiene que sentirse cercana al individuo y no considerarse “como algo extraño” (Katerina, E1), con la que se sientan “más identificados” (Alejandro, E3) y no como algo “distante” del que la aprende (Ondra, E2; Alejandro, E3); pues, en

definitiva, se trata de asimilarla “como algo propio” (Alejandro, E3) y cumple la función de una segunda lengua materna. A pesar de que no se utiliza el término de adopción asociado a las lenguas en el proceso de investigación, los participantes mencionan de un modo u otro ese tipo de relación con algunas de las lenguas que han aprendido.

La diferencia se encuentra en que esta última se adquiere a través de un proceso inconsciente del que se obtienen unos vínculos con la cultura de origen, formados por la infancia, la familia y los recuerdos, mientras que las lenguas adoptivas son aquellas que los individuos deciden hacer suyas de manera consciente. Como señala Katerina (E1):

“[...] Siempre habrá una diferencia. Es lo que te vincula con tu origen, tu familia. Por lo mucho que adquieras otros idiomas creo que hay una diferencia. El español... yo siento el amor en él, lo utilizo; pero, sí o sí lleva algún paquete. Llámalo ‘cultura’ o lo que sea que, nunca... Por mucho que voy a aprender canciones de infancia que han aprendido los niños españoles, hay algo que falta siempre y no es por [cuestión de] dominar ni aprender. Es por algo... un vínculo emocional. No es lo mismo. Entonces, creo que el español sí que llega al nivel [de la lengua materna], pero siempre habrá diferencias”.

#### **a. Relaciones emocionales**

Katerina (E1) comenta que el latín le *gustó* porque le enseñó “disciplina” y, también, a mirar cómo funcionan las estructuras gramaticales de un idioma. Además, lo repite en varias ocasiones y en las grabaciones de su entrevista se puede observar el tono fuertemente afectivo que emplea cuando habla sobre esta lengua. Por otro lado, sostiene que su interés en este idioma nada tiene que ver con la posibilidad de comunicarse en él, pues afirma que el interés es más bien personal: “quizá [le gusta] para mí incluso más que para utilizarlo después”.

“[Sobre el latín] A mí me ha hecho disciplina en mi vida privada porque *laudo laudare* es importante. Es importante ver la estructura de cómo el idioma funciona. Me gustó cómo era el mismo tiempo cuando estudiaba el alemán entonces era como mirar las entrañas del idioma entonces era como ser auto mecánico mirando cómo el idioma que no se utiliza... básicamente en la universidad cuando otra vez tenía que estudiar latín lo vi, que sí que se puede utilizar: por primera vez he visto el uso práctico del latín en la universidad y me gustó. Era como: ‘¿se puede decir la frase?’ Yo siempre sabía solamente

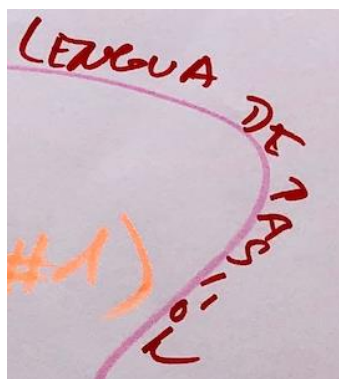
traducir, pero a mí me gustó incluso esto [el uso del idioma] porque ves cómo viene el sustantivo con el adjetivo; cómo se comportan.

Asimismo, cuenta que otro de los motivos por los que le interesó estudiar esta lengua es porque está relacionada con su personalidad, ya que es una mujer “introvertida” y le gusta ver “las entrañas” de las lenguas y conocer sus estructuras, algo que, como señala, le ayudó posteriormente al aprendizaje de otros idiomas.

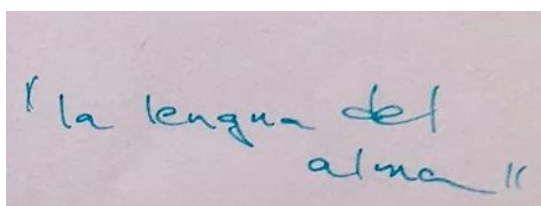
“Me gustó el latín, al final. Me gustó. He sido “auto mecánica” durante cuatro años estudiándolo y esto me influyó evidentemente para el posterior aprendizaje porque me gusta la entraña del idioma. Me gusta verlo. Verlo. Quizá para mí incluso más que para utilizarlo después. Es para mí más útil que utilizarlo después, pero es también el carácter de la persona, que soy más introvertida y lo que más me importa es saber cómo funciona, más que el uso. Hay gente que quiere aprender para poder comunicarse con el mundo, pero a mí me importa más cómo funciona”

A través de otra de las preguntas de la entrevista, se pide a los participantes que intenten calificar todas las lenguas representadas en sus genogramas con un adjetivo a través del cual se pueda conocer a qué relacionan o asocian dichas lenguas. En este sentido se observa que, mientras consideran algunas como lengua “de necesidad” (Katerina, E1), “de herramienta” (E1), “útil” (E1), “conectada” (Ondra, E2), “universal” (Alejandro, E3) o “de futuro” (E3), emplean otros términos (sintagmas adjetivales) a los que se les atribuye que muestran los sentimientos emergidos como respuestas emocionales que han surgido de las experiencias vividas. Así, se refieren a ellas como “lengua emocional” (Ondra, E2), “lengua de pasión” (E2), “Idioma de mi corazón” (E1), “La lengua del alma” (E1), e incluso “lengua materna” (E3).

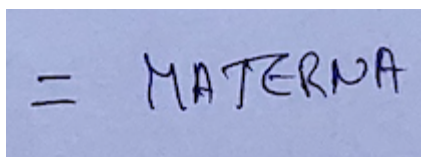




**Figura 9.** Significado del español (GE 2).



**Figura 10.** Significado del español (GE 1).



**Figura 11.** Significado del griego (GE 3).

Asimismo, algunos participantes comentan cómo ciertas lenguas les hacen sentir. En el caso de Ondra, afirma que con el español se siente “más relajado, feliz, sin obligaciones, que todo tiene su tiempo” mientras que Alejandro (E1) “con el griego, de todos [los idiomas representados], es con el que me siento más cómodo”. Además, cuando se le pregunta por la lengua con la tiene más contacto (es decir, a la que más tiempo dedica) responde: “va a ser el griego porque, en el fondo, aunque tenga relación con las otras y haya trabajado en inglés o en valenciano, con la que más me puedo sentir identificado es con el griego”.

Por tanto, ambos participantes coinciden en que se identifican con lenguas a las que han dedicado menos tiempo en relación con otras, lo que indica que, a veces, aunque el número de horas invertidas en el aprendizaje sea menor, habrá una mayor relación con esas lenguas si las experiencias vividas son más intensas. (Ambos empezaron a estudiar inglés a

los seis años; sin embargo, Alejandro estudió griego durante tres años y después volvió a retomarlo durante un año en su estancia en Atenas con el programa Erasmus. Por su parte, Ondra empezó con español a los doce años y continúa hasta hoy).

### **b. Relaciones duraderas**

Otro de los rasgos que puede aportar indicios de que estas lenguas adoptivas existen es el tiempo que los aprendientes se mantienen en contacto con estas lenguas, que suele ser mayor que el empleado con el resto.

En el caso de Alejandro (E3), como se ha mencionado, empezó a estudiar griego en el instituto, a los dieciséis años, pero continúa en contacto con él hasta hoy a través de personas nativas y de otros recursos: “pues tengo compañeros que son griegos y tengo contacto a nivel personal, me refiero: con los libros, por propios intereses, como las elecciones [...] “de hecho, me pongo incluso la radio en casa y tengo libros en casa porque la última vez que fui [a Grecia] me traje 5 o 6 libros”. No solo es a través de la radio o de libros donde mantiene este contacto, sino que, movido por su interés hacia la sociedad actual griega, se esfuerza por estar en contacto con su cultura: “de hecho, la semana pasada, en las elecciones, me puse la tele para seguirlo en griego”

### **c. Relaciones inexplicables**

Cuando a los participantes se les pregunta lo que estas lenguas que sienten más “cercanas” significan para ellos, se puede apreciar cómo muestran dificultades a la hora de expresarlo con palabras, pues el hecho de hablar sobre sentimientos no es sencillo:

“[Sobre el español] Para mí, esta lengua se convirtió en mi lengua de pasión, diría, porque es algo... algo... no sé, especial para mí” (Ondra, E2)

“[Sobre el árabe] Es una locura porque (...) hay construcciones y maneras de decir las cosas, que... va a sonar raro, pero es como que te sacan una sonrisa” (Rosita, E4)

En el siguiente testimonio se puede apreciar cómo no se trata del grado de dominio lingüístico que el aprendiente posea en esa lengua, sino de cómo algo que han aprendido de forma consciente (al contrario que la lengua materna) lo han hecho parte de ellos:



“[Sobre el español] No lo considero [extranjero]... claro, el idioma materno es lo uno; lo que te une con tu familia, tu madre y tal y, claro, el castellano para mí es algo natural y ni lo considero como algo extraño y desde luego nunca lo domino perfectamente por el acento o vocabulario o lo que sea, pero es mi idioma” [...] Es un vínculo especial. También es algo que sientes diferente. Es algo muy importante, entonces, es más vínculo emocional el que tengo con el español” (Katerina, E1)

#### **d. Deseo futuro de continuar en contacto**

Como se observa a continuación, los siguientes sintagmas: “me gustaría seguir”, “tengo la ilusión de aprenderlo”, “placer”, “necesito volver a estudiarlo” indican una predisposición de la aprendiente de querer, en un futuro, continuar aprendiendo esta lengua por voluntad propia:

“Aunque lo que me gustaría seguir estudiando es el coreano. El coreano era el único idioma que empecé a estudiar como ‘plan’. Como: ‘¡Ay!, he visitado Corea y tengo la ilusión de aprenderlo’. El resto de los idiomas han sido como algo más académico o por necesidad, pero solamente el coreano era como placer. Pero necesito volver un día a estudiarlo” (Katerina, E1).

#### **e. Lengua adoptiva en relación con la lengua materna**

Una de las preguntas de la entrevista que se considera clave para poder identificar estas relaciones trataba sobre, si, de esas lenguas que los participantes habían representado y contado sus historias, habría alguna que ellos consideraban que podría estar en el mismo nivel que su lengua materna, en términos de cómo la sentían y se identificaban con ella (o ellas).

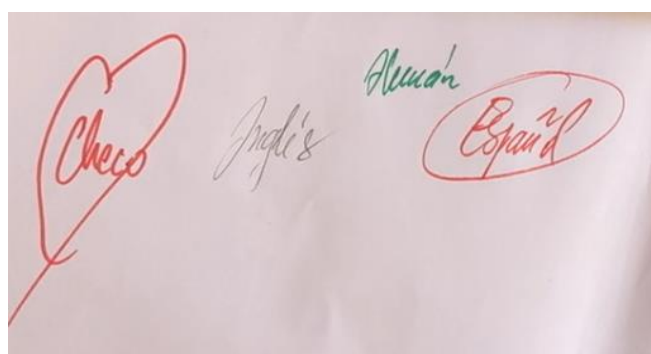
Cuando se le pregunta a Ondra por las lenguas con las que ha estado en contacto a lo largo de su vida, las representa de izquierda a derecha, por orden de aparición. Sin embargo, para el inglés y el alemán utiliza colores diferentes mientras que decide emplear el rojo para su lengua materna, el checo, y para el español, con la diferencia de que el checo lo representa dentro de una forma de corazón. Como bien indica, para él la lengua materna significa “el contacto diario con mi familia y con mi vida diaria, porque como sigo viviendo en la República Checa, es lo más importante para mí” y también se refiere a ella como “lo esencial

de mi vida, porque sin esta no sería quien soy”. Es la lengua que le define y es consciente de que nunca habrá otra que pueda sustituirla, porque es en el checo donde ha creado su identidad más profunda, formada por su infancia y recuerdos.

Con respecto a la importancia que tiene para él la lengua materna, opina que “es algo que tienes en tu corazón y las otras [lenguas adicionales] están también, pero, no justo en el centro, ¿sabes? No en el núcleo del corazón”. En cuanto al español, que es la lengua sobre la cual muestra una predisposición para empezar a contar su historia, sostiene que, para él, es la lengua que más se acerca a ese “núcleo”.

“Las otras lenguas son como que forman, como, las partes... de corazón, como que rodean al núcleo. Algunas se acercan bastante, tipo español, diría que justo abrazan el núcleo, pero el núcleo se queda intacto, ¿sabes? Es como algo esencial de la vida, algo que no te cambiará ni el amor más grande ni nada porque, al final, eso es tu infancia. Porque siempre es lo que te forma”

Por tanto, este modo de referirse a esa lengua puede ser una manifestación de que se trata de una lengua adoptiva porque no solo la percibe, sino que también la siente así, pues la considera como aquella que más puede acercarse a ser una “segunda lengua materna”.



**Figura 12.** Importancia de la lengua materna y del español (GE 2).

Un contacto frecuente con la lengua puede ser uno de los indicios que propicien su adopción, ya que, en su caso particular, una de las situaciones en las que el español se podría llegar a convertir en su segunda lengua materna sería en el caso de que la utilizase diariamente, pues, como indica: “[...] si la usas a diario, se hace la tuya” (Ondra, E3). Además, comenta que ha llegado a experimentarlo y que el hecho de convertir el español en una lengua “suya” le hace sentir bien: “Eso a veces me pasa, que, a veces, cuando voy a

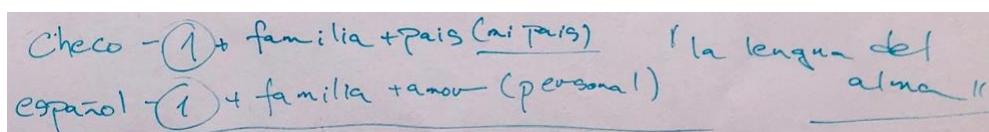
República Checa [tras haber pasado tiempo en España], a veces noto que estoy hablando conmigo mismo en español porque, a veces, es más cómodo. Me siento mejor”

También es Rosita quien coincide con esta opinión, pues, según ella, ahora que ha dejado de utilizar el árabe y, por tanto, de seguir creando experiencias en esa lengua, las posibilidades de adoptarla han disminuido:

“Es que no he tenido oportunidad de seguir creando esos lazos. Y es que no lo he dicho, pero tengo en mente el proyecto de irme a Inglaterra dentro de poco. Entonces a parte del árabe, de todo lo que ha significado para mi y podría seguir significando, al inglés si que le tengo especial cariño; entonces, siempre me ha hecho mucha ilusión irme a Inglaterra a estudiar o trabajar o lo que fuera. Entonces de adolescente siempre pedía becas, pero nunca me daban ninguna y esa “espinita” está ahí” (E4)

Para Katerina (E1), que ahora utiliza el español cada día,

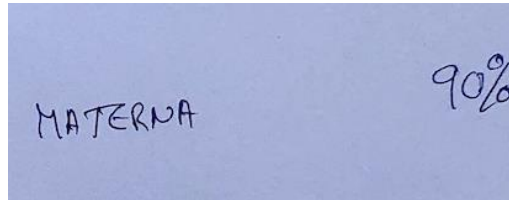
“El español ya lo hace, ya lo cumple, depende de en qué ocasión o en qué ambiente o alrededores [lo utiliza] (...), entonces el español ya cumple el propósito o el mismo papel como el checo”. en este sentido, las representa con el número “1” que muestra que juegan el mismo papel en su vida y a las que se dirige como “lenguas del alma”:



**Figura 13.** Importancia de la lengua materna y del español (GE 1).

Sin embargo, coincide con Ondra en que una lengua materna nunca podrá ser sustituida por otras, ya que “siempre habrá una diferencia en lo que te vincula con tu... con tu origen, tu familia. (...) Yo siento el amor en él, lo utilizo; pero, sí o sí lleva algún paquete, llámalo “cultura” o lo que sea, que nunca... por mucho que voy a aprender canciones de infancia que han aprendido los niños españoles, hay algo que falta siempre” (Katerina, E1).

En el caso de Alejandro, él se sintió más cómodo dando un valor numérico a la importancia que el griego tenía en su vida en relación con el resto de las lenguas, lo que pudo ilustrar que, para él, el griego podría estar al mismo nivel que su lengua materna:



**Figura 14.** Valor del griego en relación con el resto de lenguas (GE 3a).

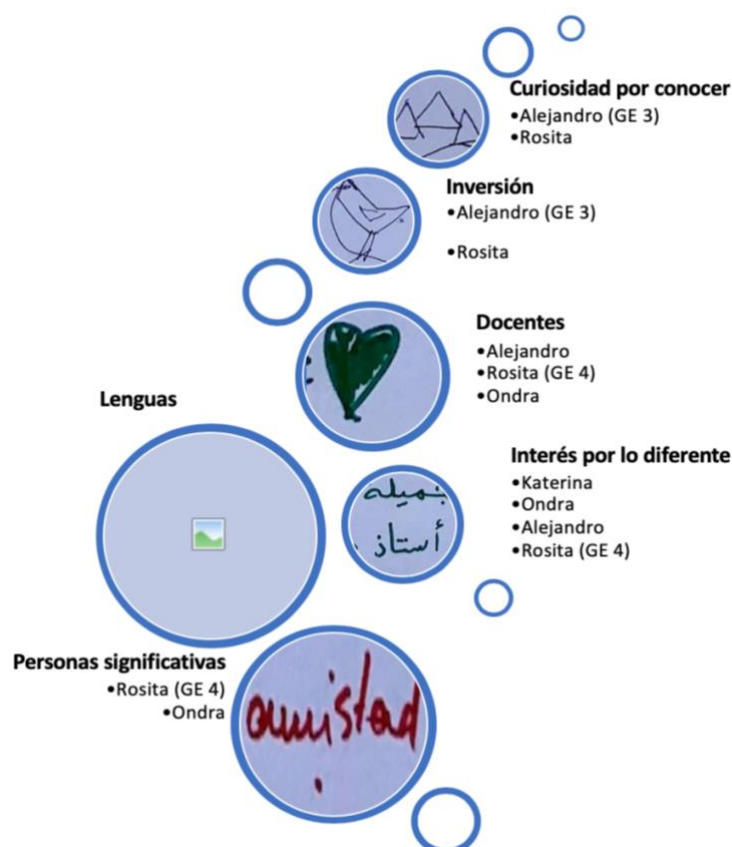


**Figura 15.** Valor de la lengua materna en relación con el resto de lenguas (GE 3b).

## 5.2 ¿Qué elementos intervienen en los procesos de aprendizaje en los que se adopta una lengua?

Cinco son los elementos que arroja el análisis de los datos generados: interés por lo diferente, docentes, inversión, curiosidad por conocer y, por último, personas significativas. El orden en el que se representan y describen estos elementos aparece en función de la relevancia según los testimonios de los participantes. Sin embargo, es conveniente destacar que, aunque todos ellos son relevantes en esos procesos, hay una tendencia a ser considerados por los participantes como más importantes que otros.

Cabe aclarar que, a través del objetivo de esta pregunta, no se pretende establecer categorías concretas sino factores que, según el juicio de la investigadora, se consideran como elementos que están presentes en las relaciones que los aprendientes establecen con determinadas lenguas. Además, como se refleja en la metodología, el análisis de los datos generados por la entrevista y los genogramas de lenguas ha permitido a la investigadora observar tanto el orden de aparición como las relaciones entre estos elementos y sus interacciones.



**Figura 16.** Elementos presentes entre los participantes.

### 5.2.1 Interés por lo diferente

Uno de los primeros aspectos que se observan entre los participantes es el interés por lenguas que se caracterizan por no ser tan frecuentes entre las lenguas que se aprenden o, como afirma Rosita (E4), lenguas que “no tuviera tan a mano”. En su caso, el árabe “es una lengua muy diferente a las románicas” y decidió estudiarlo porque quiso “aprovechar para estudiar lenguas que no tuviera tan a mano”.

En el caso de Katerina (E1), comenzó a estudiar esloveno como grado universitario con motivo de que “es un idioma que básicamente nadie habla, pero me parecía muy interesante porque es un idioma que tiene sus cosas muy específicas, como dual... Siempre me llamó la atención también un poco quizá por razones personales”.

Cuando habla sobre el esloveno, la describe como una lengua que, a pesar de ser minoritaria con un reducido número de hablantes, este no es motivo para no interesarse por ella, pues tiene un “encanto” y le “despertó ilusión (por ser diferente)”. También, destaca la influencia de la gramática del latín, lo que facilitó el estudio del esloveno.

“Elegí el esloveno por una simple razón: porque no tiene ninguna atracción para nadie es un idioma minoritario de dos millones de hablantes [...] es un idioma que básicamente nadie aprende porque es un idioma que no habla nadie, pero el idioma tiene un encanto. Claro, soy eslava. Entonces el idioma cabe dentro de la rama de los idiomas eslavos [...] pero a mí siempre me gustó cómo me, quizá, influyó el latín en la estructura de la gramática y, de verdad, me apasionó estudiar sobre la gramática, el dual, el uso... nunca he conocido un idioma de dos millones de hablantes que tienen 45 dialectos y nueve ramas principales. Es un milagro que este idioma sigue funcionando. Tiene su norma, existe su cultura y literatura que está muy bien muy bien establecida. El idioma vive, entonces, ya es otro motivo para interesarse por este idioma entonces este me despertó también ilusión. ¿Por qué? Por ser diferente y quizá esforzarse un poquito más”.

Por su parte, Alejandro (E3) sostiene que lo que le llamó la atención acerca del griego moderno era precisamente el hecho de no ser un idioma común entre los estudiantes españoles, pues “no era un idioma que conocieses” [...], a lo que asocia el alfabeto: “el hecho de que fuese diferente, no sé, siempre me llamó la atención [...] Entonces, en el

griego antiguo, lo que era llamativo era que... En el egipcio antiguo, por ejemplo, estos dibujos [señala los jeroglíficos representados en el genograma] los tienes que pasar a letras y sonidos... [explica los jeroglíficos]. Entonces, el hecho de ver dibujitos o ver formas de escribir diferentes, me llamó la atención” Además, afirma que uno de los idiomas por los que también siente curiosidad en aprender es el árabe.

En oposición a este grupo de lenguas “menos estudiadas o comunes”, (*LOTES, Languages other than English*, Ushioda y Dörnyei, 2017) los participantes hacen referencia al inglés, la primera lengua extranjera que se aprende durante el periodo escolar de manera obligatoria y necesaria como requisito para la obtención de títulos universitarios. Además, es la lengua franca usada en la comunicación internacional, por tanto, la mayoría de los aprendientes tiene nociones sobre ella. Mediante la narración de sus experiencias con el inglés, parecen dejar ver que una de las características que una lengua debería tener para poder crear un vínculo personal con esta sería que los aprendientes la sintieran como algo cercano a ellos; pues al ser una lengua globalizada que “siempre está por ahí, siempre: en series, en la tele, en la música, turismo, etc.” (Rosita, E4) no se sienten motivados a integrarla (hacerla suya) como parte de su sistema de lenguas porque “como es una lengua que todos saben, seguro que te van a entender” (Alejandro, E3). Según la opinión de Ondra, no es tan común en los hablantes poder establecer una conexión personal con el inglés como con otras lenguas de menor jerarquía:

“Creo que nadie se conecta con inglés como que sería su lengua, diría, de amor o así, porque es una lengua bastante... que se queda distante de ti, ¿sabes? Que no es como algo único, porque como está alrededor de todos y todos saben hablarlo, creo que nunca puedes crear una, diría, conexión buena” (E2)

Además, sostiene que, para poder establecer una buena relación de aprendizaje con esa lengua es necesario que le llegue “hasta su corazón” (E2):

“Empecé a estudiar con seis años y he acabado este año, entonces... hasta los 20 años. Y creo que volveré a inglés porque es la lengua básica diría, la fundamental, pero como a mí nunca me ha llegado hasta mi corazón, diría que me parece una lengua bastante fría. Nunca he tenido ninguna relación muy buena con esa”

A partir de su testimonio, conviene considerar cuáles serían esos factores que posibilitan una conexión emocional entre la lengua y sus aprendientes. Como se ha observado con el resto, el aprendizaje de una lengua está íntimamente relacionado con las experiencias que el individuo tiene a través de ella y, a su vez, estas experiencias junto con los elementos de la lengua están vinculadas a su desarrollo emocional<sup>15</sup>. Ondra indica que, a pesar de haber dedicado catorce años a estudiar inglés, no ha sido suficiente para tener una buena relación con la lengua porque, como señala, nunca ha llegado hasta su corazón. Por tanto, quizá no se trate de la competencia lingüística del aprendiente en esa segunda lengua, sino de las experiencias afectivas que ha tenido en ella y que, como consecuencia, le ha llevado a sentir la lengua.

Como los participantes han indicado, presentan una mayor atracción hacia las lenguas menos comunes, en oposición a las lenguas globalizadas, porque son diferentes. Sin embargo, estos testimonios también indican que la decisión de todos ellos de empezar a estudiar una lengua no estaba impuesta por ninguna causa extrínseca sino, más bien, lo hicieron de manera voluntaria, movidos por sus propios intereses personales. En este sentido, se dedica un número especial<sup>16</sup> en la revista *The Modern Language Journal*, donde se debate sobre la necesidad de conocer las motivaciones en aprender lenguas diferentes al inglés (LOTEs) como consecuencia de una sociedad plurilingüe (Ushioda y Dörnyei, 2017). Según Alejandro (E1), cuando se tiene la oportunidad de elegir, se emplea más tiempo en estar en contacto con esa lengua:

“Al final, durante el aprendizaje en el instituto, con el que más contacto tenía era con el griego porque como era algo que lo hacíamos de manera voluntaria, no era algo que te forzase a hacer nada...”

Además, está presente la obligatoriedad en los enunciados a través de la perífrasis, lo que parece sugerir que las probabilidades de querer mantener contacto con una lengua serán menores cuando *se tiene que* hacer, por motivos extrínsecos:

“[inglés] lo asocio al colegio porque es algo obligatorio”, “[necesitaba obtener un certificado porque] me obligaban para ir de Erasmus”, “lo he

<sup>15</sup> Existen artículos divulgativos que investigan la importancia de la emoción en los procesos de ASL. Para ampliar esta información se puede consultar el siguiente enlace: <https://grupoleide.com/>

<sup>16</sup> Enlace al artículo: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12407>



estudiado por imposición, por así decirlo, y cuando yo elegí fue aquí [señalando el jeroglífico]”

A pesar de que el inglés no ha aparecido como una de las lenguas con las que los participantes establecen un vínculo adoptivo, resulta interesante destacar el modo en que se refieren a ella: “lengua básica”, “lengua fundamental” (E2) “lengua conectada” (E2), “lengua universal” (E3) o “lengua de necesidad, útil” (E1). Es conveniente destacar que estas etiquetas no dejan de reflejar percepciones individuales que pueden representar actitudes hacia esa lengua, pero cuya exploración en relación con el resto podría ofrecer información valiosa.



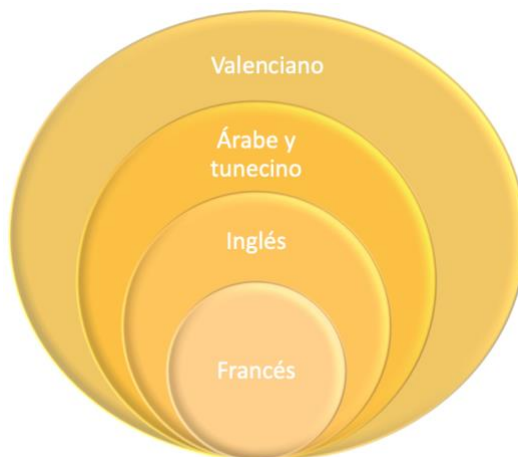
**Figura 17.** Sistema de lenguas de Katerina (P1) en función de su interés.



**Figura 18.** Sistema de lenguas de Ondra (P2) en función de su interés.



**Figura 19.** Sistema de lenguas de Alejandro (P3) en función de su interés.



**Figura 20.** Sistema de lenguas de Rosita (P4) en función de su interés.

### 5.2.2 Docentes

El docente juega un papel fundamental a la hora de diferenciar un tipo de enseñanza de otro en el aula, pues es quien introduce unas determinadas características en la lengua que enseña que hace que sea diferente al modo en que otros docentes la imparten. Es posible que, más allá del hecho de que enseñar una lengua implica dominar el código lingüístico y lograr que los estudiantes aprendan a desarrollar una competencia, haya una filosofía de enseñanza detrás sobre lo que significa enseñar y aprender una lengua. Esta visión es la que hace que no se limiten únicamente al contenido lingüístico y vean en la lengua un vehículo en el que discurren otras manifestaciones que son igualmente relevantes. El hecho de que los docentes de la presente investigación acerquen a los estudiantes a la realidad de la cultura de la lengua meta - y no se limiten a impartir únicamente la lengua - mediante la presencia de hablantes nativos en las clases, a través de la música, de la literatura, del cine o de programas de televisión, puede ser un factor que incite a los aprendientes a querer continuar en contacto con esa lengua. Asimismo, quizá la disposición a enseñar la lengua a través de estas otras manifestaciones culturales se deba a que los docentes también han creado un vínculo de adopción con esa lengua y, de alguna manera, lo transmiten a sus alumnos.

Los verbos “nos buscaba” y “no se limitaba”, indican la predisposición del docente de “hacer más de lo que debía”, pues así lo expresan Alejandro y Rosita, ofreciendo a sus alumnos la oportunidad de estudiar la lengua en contextos reales, haciendo que, de este modo, no la perciban como algo ajeno o lejano a ellos, ya que las lenguas deben ir ligadas a sus componentes culturales. En este sentido, es coherente con el vínculo que se entabla entre aprendiente y lengua adoptiva no solo a nivel lingüístico sino también cultural.

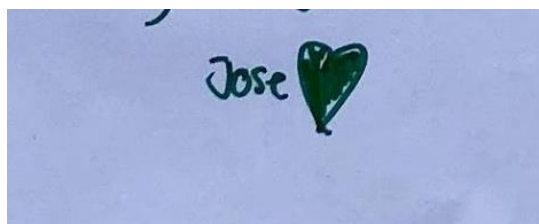
Alejandro (E3) destaca la labor de su docente de griego de impartir las clases “en sus horas libres” y de hacerlo de forma desinteresada, lo que indica su pasión por enseñar y transmitir sus conocimientos del griego. Además, destaca que “sobre todo” Erasmus griegos asistían a las clases y que era el profesor quien se ocupaba de traer a estos nativos, para que los aprendientes españoles pudiesen tener contacto real con los miembros de la comunidad de la lengua meta, algo que, sin duda, les acercaba a la realidad.

“[Además de las clases a las que asistía en el instituto] el novio de mi profesora también daba clases de manera altruista en sus horas libres y aquí iba gente de todo tipo: mayores y jóvenes y, sobre todo, Erasmus griegos, porque él contactaba con ellos y teníamos apoyo de nativos”.

En el caso de Rosita (E4), también se observa cómo su profesora les proporcionaba recursos culturales que servían como soporte al aprendizaje de la lengua: “Teníamos sobre todo apoyo de la profesora: ella nos buscaba canciones, películas, vídeos, hasta programas de televisión, entonces...”

Sobre su profesor de árabe, subraya que el hecho de que les enseñaba aspectos culturales fue uno de los motivos por los que le gustó esta lengua:

“A mí el árabe me encantó. Me pareció una lengua [habla en árabe], es decir, muy bonita, porque tuve un profesor que era maravilloso que se llamaba José y que le voy a hacer un corazón [...] porque era súper buen *profe* y no se limitaba a darnos la lengua, sino que nos daba apuntes de cultura y nos enseñaba muchas cosas” (E4).



**Figura 21.** Afecto hacia un profesor.

Además del elemento cultural y de lo que anteriormente han ido resaltando los participantes sobre lo que enseñan sus profesores, los testimonios parecen indicar que los docentes no se limitan a hacer su trabajo en el sentido tradicional, sino que, de alguna manera, superan los límites del aula para “viajar” con la lengua a la cultura. Al final, está transmitiendo su pasión por lo que enseña, pues así lo perciben los aprendientes, y puede que ello sea la causa del vínculo que el docente ha establecido con la lengua que enseña.

Sin embargo, el hecho de acercar la cultura al aprendiente en ocasiones no condiciona a que se sientan identificados con esa lengua, como ocurre con la situación de Ondra. De las cuatro profesoras, solo fue la última quien se esforzó por hacerlo:

“También lo bueno, por supuesto, fue que todas mis profesoras fueron buenas. [Sobre la cuarta profesora] ella en inglés nos mostró tantas conexiones en literatura, películas, su estilo de vida, todo... que... así”.

¿Qué se puede aprender de estos testimonios? Por un lado, podría señalarse que el aprendizaje de la lengua en relación con sus culturas o con el desarrollo de una competencia intercultural puede favorecer su aprendizaje, pero, por otro, a la luz de algunos de los testimonios, el hecho de que esto se cumpla y, además, la enseñanza sea buena, no asegura que se establezca ese vínculo estrecho entre la persona y la lengua que se aprende. Esto lleva a otra pregunta: ¿Es el docente un elemento que puede promover esta relación, pero no es suficiente?

En el caso de Alejandro, sostiene que crear un vínculo con su profesora fue “uno de los primeros aspectos importantes” que influyó su interés por el griego:

“Siempre hay un profesor que te suele marcar y no porque fuese una persona amable o que te aprueba siempre... no sé, es un aspecto que, por lo que sea, acabas congeniando y... no sé. Entonces, uno de los aspectos que influyó en que me gustara el griego fue la profesora”.

Por tanto, crear relaciones saludables entre el docente y el alumno favorece, en este caso, el interés del estudiante por mantenerse en contacto con la lengua. No obstante, cabe mencionar que, en ocasiones, como se ha estudiado en el caso de la motivación, puede que los aprendientes tengan un interés en algo concreto, pero sientan rechazo hacia la persona o el modo en que esta lo enseña: en ese caso, no dejan (o sí) de interesarse por eso en cuestión, aunque esto puede depender de otros factores.

### **5.2.3 Inversión (*Investment*)**

Además del interés en lenguas no globales y de la importancia de la actitud de los docentes en la transmisión de la cultura de la lengua meta, otro de los elementos que influyen en estas relaciones entre el aprendiente y la lengua es lo que Norton define como “inversión”. Se trata del compromiso que el aprendiente tiene con el aprendizaje de una lengua, el cual muestra dedicando tiempo o esfuerzo a las prácticas del lenguaje. A pesar de que este concepto está estrechamente relacionado con el constructo psicológico de la motivación, no significan lo mismo. Un aprendiente puede estar muy motivado hacia el aprendizaje de una lengua, pero no involucrarse tanto en su práctica (es decir, no “invertir” lo suficiente). Por otro lado, si decide invertir tiempo en su aprendizaje, las posibilidades de sentir una motivación hacia esa lengua aumentarán.

Los participantes destacan la lectura de libros, escuchar la radio y la música, ver la televisión, traducir letras de canciones y libros como las actividades prácticas que realizan para estar en contacto con la lengua meta.

Cuando a Alejandro se le pregunta sobre las lenguas con las que está en contacto hoy en día, menciona que con el valenciano “es difícil” porque no tiene demasiadas oportunidades de “utilizarlo” en Alicante (ciudad donde reside actualmente).

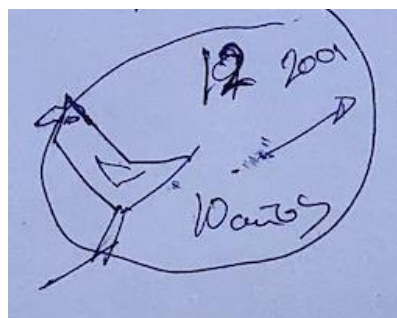
“[...] Latín y griego clásico no, porque dejé de traducir. Con el griego sí; de hecho, me pongo incluso la radio en casa y tengo libros en casa porque la última vez que fui [a Grecia] me traje 5 o 6 libros; con francés, no tanto, porque como estoy trabajando no puedo tener contacto con mi familia francesa y con inglés estoy en contacto a nivel académico” (E3).

En este testimonio se observa cómo es solo con el griego el idioma en el que decide realizar ese esfuerzo de manera personal, a través de la radio y de libros, a pesar de que, geográficamente, es el idioma con el que menos posibilidades tiene de estar en contacto real. Con respecto al resto de las lenguas que menciona, no parece mostrar un mismo interés a pesar de que, con valenciano y francés, por ejemplo, tiene más opciones de utilizarlas.

Otra de las formas a través de las que los participantes quieren esforzarse por aprender unas determinadas lenguas es a través de la traducción, tanto de libros como de canciones. En el caso de Alejandro, su interés por el egipcio venía de lejos, pues afirma que comenzó cuando

“salió en una película, de 2001, *La Momia*, y me llamó la atención el hecho de que saliese la momia hablando en egipcio antiguo [...] Y a partir de aquí me dio por ver documentales de historia y así...” (E3)

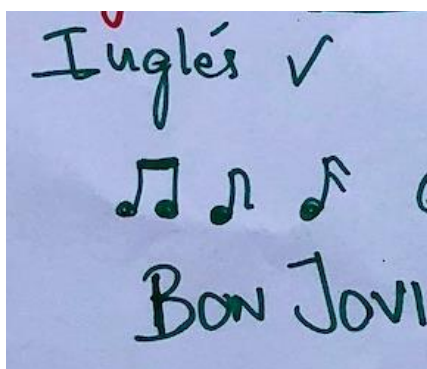
Fue por este motivo que con tan solo 10 años decidió dedicar tiempo a traducir por su cuenta: “de hecho, cuando tenía 10 años me compré un libro de jeroglíficos egipcios y empecé a traducir en mi casa”



**Figura 22.** Inversión en un libro de jeroglíficos egipcios (GE 3).

Rosita afirma, por otro lado, que la música “era muy importante” y fue a través de escuchar canciones cuando comenzó a comprender significados que, más tarde, le llevaron a traducir canciones por su cuenta, donde, además, destaca que era una actividad agradable.

“Con el paso del tiempo empecé a escuchar música en inglés y para mí la música, aunque no toco ni canto, me gusta mucho, entonces, yo empecé a escuchar música en inglés y llegó un punto en el que era capaz, por sexto de primaria, más o menos, de entender significados cuando entendía las letras. Entonces, desde los 11-12 años ‘empecé a trabajar de traductora’, es decir, me traducía yo las letras y me lo pasaba muy bien. Entonces, seguí con esta historia. Escuchaba sobre todo grupos de *rock*” (E4).



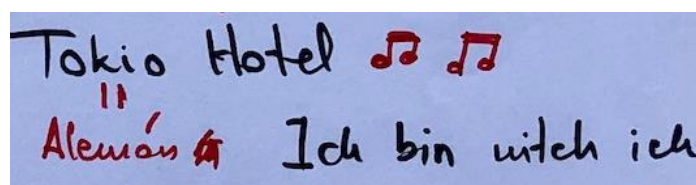
**Figura 23.** Inversión en la música inglesa (GE 4).

También asocia el interés de alemán a raíz de escuchar música y dedicar tiempo a traducir canciones:

“como ya te he dicho que para mí la música era muy importante [...] *Tokio Hotel* eran alemanes, entonces yo, como era muy fan, escuchaba la música en alemán y entonces me empezó a interesar estudiar alemán y seguí la misma

línea que con *Bon Jovi* y demás grupos: empecé a intentar traducir las canciones”

En este sentido, el tiempo invertido en escuchar canciones y traducir las letras fue una manera de despertar su interés en estas lenguas y de acercarla a su cultura.



**Figura 24.** Inversión en la música alemana (GE 4).

Por último, la lectura de libros en la lengua meta también es una forma de comprometerse con el aprendizaje de la lengua:

“Otra cosa que hacía en Atenas era que me compraba libros en griego y los leía sin traducirlos. Entonces, al final, por extrapolación de significados, extraía lo que querían decir y, más o menos, iba entendiendo el hilo argumental del libro, qué relación había entre ellos... Porque al final las palabras se iban repitiendo...” (E3)

Como afirman Norton y Toohey (2011), los aprendientes “invierten” en la lengua meta en determinados contextos y momentos particulares, por lo que puede ser mayor o menos según las circunstancias, pues creen que, así, obtendrán más recursos que aumentarán su capital cultural<sup>17</sup>.

#### **5.2.4 Curiosidad por conocer**

Ligado a la inversión en la música y la literatura de la lengua meta, se encuentra la curiosidad que los participantes despiertan por el conocimiento relacional<sup>18</sup>, como la cultura clásica o la historia.

<sup>17</sup> Término de la economía acuñado por Bordieu (1977) empleado en este contexto como metáfora para referirse al “conocimiento, los credenciales y modos de pensamiento que caracterizan a diferentes clases y grupos”

<sup>18</sup> Conocimientos que aparentemente no tienen conexión (por el tema o los contenidos) sí lo tienen para los participantes, quienes crean asociaciones que les llevan a establecer significados relevantes a todos ellos.



Alejandro (E3) comenta que en su etapa académica tuvo la oportunidad de elegir entre alemán o griego, pero decidió comenzar a aprender el segundo por su interés por las civilizaciones clásicas griega y romana: “como había dado cultura clásica los años anteriores, empecé a estudiar griego moderno ese año en el instituto y los dos años siguientes”.

Lo mismo le sucede con su interés en la arqueología o la egiptología, pues menciona que el hecho de haber estudiado estas ciencias le han hecho plantearse aprender el idioma árabe.

“Uno de los idiomas que es probable que aprenda, no sé cuando, o vivir en algún país árabe, sería alguna de las posibilidades. Aquí también influye el hecho de haber estudiado arqueología, haber estudiado egiptología...”

“De hecho, creo que el libro de los jeroglíficos me lo compré porque salió en una película, de 2001, *La Momia*, y me llamó la atención el hecho de que saliese la momia hablando en egipcio antiguo (...) Y a partir de aquí me dio por ver documentales de historia y así... y uno de los factores [que influyó] fue ese, el hecho de ver una momia hablando egipcio”.

“Egipto también forma parte de mi vida, en general, al final acabé estudiando historia por Egipto, acabé estudiando idiomas por Egipto... en el fondo todo se resume a este libro [de jeroglíficos] o, incluso a esta película. No sé qué fue antes, pero todo se resume bastante en este punto [señala], entre los 10 y los 12 años”.

Esta última frase ilustra que el orden en el que se dan los elementos no es tan importante como la coincidencia que se produjo entre ellos porque estaban activos en un determinado momento en el tiempo y fue, precisamente, esta casualidad, lo que hizo que se generara un motivo lo suficientemente fuerte como para desarrollar ese interés.

Rosita, quien disfrutó de una experiencia Erasmus en Túnez en tercer año de carrera, comenta que fue a raíz de su estancia lo que le hizo tener esta curiosidad por conocer más sobre aspectos terminológicos de la lengua árabe y, a su vez, conectado con temas culturales:

“Todos los trabajos en cuarto [de carrera] los hice enfocados a Túnez y a la lengua tunecina y el TFG [Trabajo Final de Grado] hasta lo centré también en terminología árabe, especialmente en Túnez, sobre cuestiones de género, que es un tema que me gusta mucho, y diversidad sexual” (E4).

### **5.2.5 Personas significativas**

#### **a. Pareja**

Los vínculos afectivos con personas nativas también juegan un importante papel en que el aprendiente quiera sentirse identificado con la lengua meta, pues el objetivo es poder acercarse o e incluso adentrarse en el mundo social de la otra persona.

Cuando se le pregunta a Ondra por qué relaciona la lengua española con el sustantivo “emociones”, lo atribuye a una relación sentimental que mantiene con una chica española. Además, señala que no es solo el tiempo que pasa con ella sino también con su familia, en un contexto de completa inmersión lingüística y cultural.

“Creamos una relación tan buena que ya es relación personal, bueno, muy personal, así que, tenemos relación a distancia y no es solo cada vez que nos vemos en el aeropuerto o nos despedimos, que es muy emocionante, también es cuando estoy con su familia. Es algo muy especial [...] y eso también lo tengo conectado con español porque, para mí, esta lengua se convirtió en mi lengua de pasión, diría, porque es algo... algo..., no sé, especial para mí”.

Por tanto, este tipo de relaciones pueden intervenir en estrechar esa relación con la lengua o, incluso, fortalecerla. Asimismo, las relaciones con personas con las que se entabla un vínculo significativo pueden ser, a su vez, uno de los estadios que propicien una relación con una lengua que sea más adoptiva que extranjera.

#### **b. Familiares y amistades**

Rosita siempre ha vivido una situación de lenguas en contacto, pues sus cuatro abuelos eran valenciano parlantes, pero ella nunca había utilizado esta lengua para comunicarse dentro de esta comunidad, a pesar de que la entendía:

“También ahí entraba en juego la ignorancia de que había personas de mi edad que tenían el valenciano como lengua materna que para mí eso era impensable. También había prejuicios, como que era una lengua “de abuelos” o una lengua graciosa, divertida, de la que te puedes reír, nada más allá” (E4)

Cuenta sobre una mala experiencia que tuvo con un chico valenciano-parlante durante un tándem en su etapa universitaria, con el que posteriormente comenzó una relación sentimental, pues cuando pusieron fin a la relación, ella asociaba el valenciano, únicamente, a esta persona, lo que suponía un sentimiento negativo. Sin embargo, cuando habla sobre su estancia en Túnez realizando el programa Erasmus, afirma que conoció a una chica con la que entabló una buena amistad:

“Lo hacíamos todo juntas, es decir, nos llevábamos súper bien, resultó que acabamos en la misma clase juntas [...] teníamos muchos intereses comunes. Ella es traductora. Y muchas afinidades, en general. Entonces, empezamos a estar juntas en clase y fuera de clase y por afinidades empezamos a hacer también los mismos amigos, que eran todos tunecinos [...] Entonces yo con ella aprendí mucho porque ella era valenciano parlante y por eso teníamos una relación”.

Esta relación de amistad le ayudó a desvincular el valenciano a este chico (al cual se dirige con el pseudónimo “Carlos”) y comienza a acercarse a la lengua “a través de una amistad, a través del feminismo”:

[Rosita habla en tercera persona] “Rosa conoce a Neus y ella es valenciano parlante, entonces, Rosa se acerca al valenciano poco a poco: a través de una amistad, a través del feminismo, y entonces yo le doy más significado al valenciano, no solo por Carlos. [...]

Siendo sus cuatro abuelos valenciano parlantes y entendiendo el valenciano sin ninguna dificultad, comenta que, hasta ese momento, nunca había hablado con sus abuelos en valenciano, sino que siempre había usado el castellano. Es a raíz de esta nueva amistad donde comienza a dar “más significado” al valenciano y que, a su vez, le permite conectarse más con su abuela:

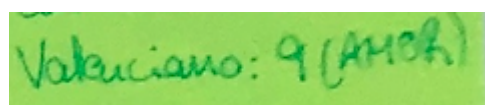
“[...] y entonces, me acerco muchísimo más a mi abuela. Entonces yo a partir de aquí, de este momento cuando Carlos se va, empiezo a escuchar música en valenciano (que eso también es muy importante, que no la he mencionado antes), entonces yo le enseñé a mi abuela música en valenciano y eso es precioso”



**Figura 25.** Elementos que le acercan al valenciano (GE 4).

A partir de estos relatos, se observa cómo las relaciones significativas con las personas pueden cambiar (por ejemplo, el paso de la amistad al amor o del amor al odio). En esos casos, la asociación previa con la lengua o no puede intervenir en el modo en que se asocie después con esa lengua y, por tanto, que cambie. Asimismo, estas declaraciones llevan a plantear lo siguiente: ¿son las relaciones en sí con personas significativas o las experiencias que, a medida que esa relación va evolucionando, generan significado en esas relaciones? En este sentido, son significativas las palabras de Rosita (E4),

“El valenciano, en general, sí que se puede resumir con la palabra *amo*. No romántico o de pareja, sino las redes que he ido construyendo a partir del valenciano. No sé. Yo le tengo mucho cariño al valenciano”, pues indica que a lo largo de los procesos de aprendizaje de lenguas pueden cambiar las personas, la relación entre ellas e incluso las lenguas que se utilizan entre esas personas por el cambio de contexto o de situación. En cada caso, para entender lo que esa lengua significa para esa persona y saber si es o no una lengua adoptiva, puede que deban conocerse los vínculos que hay detrás de esa lengua y las experiencias que han ido envolviéndolos y de qué modo han ido evolucionando.



**Figura 26.** Representación del significado del valenciano (GE 4).

## 6. Conclusiones

El presente trabajo tenía como finalidad responder a las dos preguntas de investigación para poder obtener una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje en los que se adopta una lengua extranjera. Asimismo, en este estudio de carácter exploratorio que parte de un estudio de caso múltiple, las conclusiones y los resultados obtenidos no se pueden generalizar a otros participantes, pero sí pueden permitir entender procesos globales sobre el aprendizaje y uso de lenguas a partir de elementos individuales, como parte de un sistema.

A través de la primera pregunta, se pretendía conocer las relaciones entre los aprendientes y las lenguas con las que han estado en contacto a lo largo de su vida (más allá del contexto geográfico, tipo de instrucción u orden de aprendizaje). La finalidad era observar aquellos aspectos que iban surgiendo a lo largo de la entrevista y los genogramas que apuntasen a la existencia de estas lenguas adoptivas. Como se ha observado a través del análisis, sí existen indicios que pueden indicar la existencia de estas lenguas, pues en relación con el resto, los participantes han dedicado más espacio y más tiempo a hablar sobre ellas. Los aprendientes que adoptan una lengua están motivados por razones intrínsecas y deciden estar en contacto con ellas de manera voluntaria. Son especialmente relevantes las relaciones que se establecen entre los aprendientes y esas lenguas por ser emocionales, duraderas e inexplicables. A esto se añaden deseos continuos de seguir en contacto con esas lenguas y suele identificarse de igual manera que se hace con la lengua materna. Si, como se ha desprendido de los casos estudiados, ocurre con lenguas diferentes (griego, árabe, español, etc.), cabría preguntarse cuáles son las implicaciones que esa relación tiene con quien las aprende en las metodologías de enseñanza y en el papel que estas lenguas poseen en la sociedad global actual.

La segunda pregunta de investigación tenía como objetivo identificar aquellos elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje en los que se adopta una lengua. Los resultados desvelan que, en primer lugar (interés por lo diferente), los aprendientes que adoptan una lengua se sienten atraídos hacia aquellas que no tienen un valor necesariamente instrumental. Contrariamente a lo que las personas piensan cuando aprenden una lengua, la posibilidad de comunicar con más hablantes suele ser una motivación de peso para aprenderla. Sin embargo, según ponen de manifiesto los resultados, una de las razones que mueve a los cuatro participantes a estar en contacto con estas lenguas (adoptivas) no es la finalidad de utilizarlas en un contexto comunicativo, sino que tienden a decantarse por

aquellas que son diferentes y que les llaman la atención, movidos por sus intereses personales. Unido a este elemento se encuentra el importante papel del docente, quien se encarga de enseñar la lengua a través de otras manifestaciones culturales, yendo más allá del aula, que acercan a los alumnos a la nueva realidad, quizá porque ellos están transmitiendo ese vínculo de adopción que crearon con las lenguas que imparten. En tercer lugar, se encuentra el grado de compromiso que el aprendiente tiene con la lengua que adopta, a través del tiempo que le dedica. A veces, no se trata de tener más o menos oportunidades para estar en contacto con la lengua, sino que el interés y las ganas por mantener ese vínculo supera cualquier impedimento que pueda existir para ello. Otro de los elementos que pueden intervenir en estos procesos es que los aprendientes se acerquen a una lengua movidos por una curiosidad sobre un campo de conocimiento que esté relacionado con esta. Por último, las relaciones que los aprendientes establecen con personas significativas para ellos (como parejas, amistades o familiares) también juegan un importante papel, pues estas se crean a través de experiencias que, a su vez, generan significado en las relaciones. Sin embargo, los datos señalan que, aunque las personas de esas relaciones puedan cambiar, lo que hace que una lengua se convierta en adoptiva realmente no son estas personas sino el significado que las experiencias vividas en esas lenguas han tenido para ellos y que, posteriormente, ellos lo asocien a esas personas. En este sentido, si se crea un vínculo significativo a través del cual el aprendiente pueda expresar sus emociones en esa lengua, habrá más posibilidades de que esta se adopte y pase a formar parte de su identidad (o identidades) lingüística. Por tanto, el elemento experiencial cobra especial relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, donde la expresión de la lengua se encuentra estrechamente vinculado a la experiencia de su aprendizaje. Además, los resultados también ponen de manifiesto que estos elementos no siguen un orden lineal en cada momento ni que tampoco están presentes de la misma forma en los participantes, sino que interactúan entre ellos y se adaptan de manera impredecible. Por tanto, para que esa relación más cercana con la lengua se produzca, necesita de la interacción de estos elementos y no pueden entenderse de manera aislada ni sin sus relaciones.

Al mismo tiempo, es conveniente señalar algunas de las limitaciones de la investigación. En primer lugar, cabe destacar que los elementos observados, la categorización de los datos y las conclusiones extraídas están basados en la sistematización detenida de la investigación. No obstante, el análisis cualitativo de los datos podría haberse llevado a cabo a través programas de análisis cualitativo tales como ATLAS.ti o Nvivo, entre otros, para ofrecer una visión diferente de los datos generados. En segundo lugar, hubiera sido

interesante la realización de un estudio longitudinal en el que se devolviesen los genogramas ya creados en la presente investigación con la finalidad de que los participantes los modifiquen o co-construyan sobre las nuevas experiencias que han obtenido durante el aprendizaje de nuevas lenguas o para observar cómo han continuado manteniendo el vínculo con las que han adoptado. Mediante la devolución de estos primeros resultados, los participantes podrían valorar, completar y enriquecer las conclusiones. Asimismo, si se hubiera dispuesto de más tiempo, habría sido interesante profundizar, junto con esos elementos del proceso de aprendizaje, en las características individuales de los aprendientes para conocer si son estas las que también hacen emerger esa relación con la lengua que se adopta.

Para finalizar, debido al tipo de investigación, se pueden destacar algunas implicaciones para el aula de idiomas, así como posibles líneas de actuación en la investigación sobre segundas lenguas. En lo que respecta al papel del docente, se debe tener en cuenta la importancia de transmitir su pasión por enseñar la lengua y de hacerlo mediante recursos culturales que acerque a los estudiantes a la realidad de la nueva lengua y que sea capaz invitarlos a que, de manera indirecta, quieran seguir en contacto con ella tanto dentro como fuera del aula. En esta línea, conviene que quien enseña reflexione no solo sobre la competencia que posee en esa lengua, sino también la relación que posee con ella. En cuanto al aprendiente, es importante integrar en los análisis de necesidades preguntas o reflexiones en las que se pueda identificar no solo las motivaciones, entre otros, para aprender la lengua, sino también profundizar en el significado que esa lengua tiene y de qué modo ha ido evolucionando. En segundo lugar, en lo que a la investigación se refiere, puede ofrecer un área de interés a aquellos investigadores que deseen centrarse en aspectos relacionados en las emociones en la adquisición de segundas lenguas. En tercer y último lugar, también en relación con la metodología, la selección de los instrumentos debe plantear una reflexión para quien investiga y, en la medida de lo posible, para quien participa o colabora en la investigación. En este último caso, es una oportunidad para que los participantes piensen sobre sus trayectorias de aprendizaje de lenguas, puedan generar sentido sobre ellos mismos como aprendientes y puedan visualizarlas como parte de un sistema de lenguas más amplio.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alexander, J. H., Callaghan, J. E. M., y Fellin, L. C. (2018). Genograms in research: Participants' reflections of the genogram process. *Qualitative Research in Psychology*, 1(21). doi: <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1545066>
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana educación y cultura. *Revista De Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. doi: <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Atkinson, D. (Ed.). (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Barkhuizen, G., Benson, P., y Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. London, UK: Routledge.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Bendle, M. (2002). The crisis of identity in high modernity. *British Journal of Sociology*, 53, 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00071310120109302>
- Benson, P., y Nunan, D. (2005). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bhaskar, R. (2002). *From science to emancipation: Alienation and the actuality of Enlightenment*. London: Sage.
- Blanco, M. C. M. C., y Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27(4).
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, SCO: Edinburgh University Press.
- (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91 (issue supplement S1), 863-876. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x>
- (2009) *Second language identities*. London: Continuum International Publishing Group.
- (2013). Issues in language and identity research in applied linguistics. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 13, 11-46.
- Boden, Z., Larkin, M., y Iyer, M. (2019). Picturing ourselves in the world: Drawings, interpretative phenomenological analysis and the relational mapping interview. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 218-236. doi: <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540679>



- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Information (International Social Science Council)*, 16(6), 645-668.
- Csizér, K., y Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. En Z. Dörnyei, y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. (pp. 98-117). Bristol: Multilingual Matters.
- Delanty, G. (2003). *Community*. London: Routledge.
- Boden, Z., Larkin, M., y Iyer, M. (2019). Picturing ourselves in the world: Drawings, interpretative phenomenological analysis and the relational mapping interview. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 218-236. doi: <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540679>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Information (International Social Science Council)*, 16(6), 645-668.
- De Bot, K. (2017). Complexity Theory and Dynamics Systems Theory: same or different? En L. Ortega y Z. H. Han. (Eds.), *Complexity theory and language development: In honor of Diane Larsen- Freeman*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the l2 self* (Second language acquisition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Duff, P. (2012). Issues of identity. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). London: Routledge.
- (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum/Taylor and Francis.
- Eliche, F. M. (2015). La relación entre identidad y lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Griffie, D. T. (2010). Research methods in applied linguistics. *TESOL Journal*, 1(1), 181-183. doi: <https://doi.org/10.5054/tj.2010.215611>
- Hall, S. A. (2006) *Diversidade cultural na pós-modernidade*. (11 ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Human, O. (2015). Complexity: E-special introduction *Theory, Culture & Society* (E-Issue), 3, 1-21.

- Iversen, R. R., Gergen, K. J., y Fairbanks, R. P. (2005). Assessment and social construction: Conflict or co-creation? *The British Journal of Social Work*, 35(5), 689-708. doi: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch200>
- Judd, E. L., Tan, L., y Walberg, H. J. (2001). Teaching additional languages. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125455e.pdf>
- Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M., Aro, M. y Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (Second edition ed.). Los Angeles: Sage.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. En D. Atkinson. (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- (2012). Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, 45(2), 202-214. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000061>
- Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity Theory: The lessons continue. En L. Ortega y Z. H. Han. (Eds.), *Complexity theory and language development: In honor of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Layder, D. (1997). *Modern social theory*. London: UCL Press.
- Leary, M. R y Tangney, J. P. (2012) *Handbook of Self and Identity*. Second Edition. New York: The Guilford Press.
- Maalouf, A. (Coord.). (2008). Un reto provechoso: cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa. Informe Multilingüismo y diálogo intercultural. *Gloobalhoj*, 12(13)
- Martín Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamatern a.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamatern a.htm)
- Moliner, M. (1980). *Diccionario de uso del español (A-G)*. Madrid: Gredos, S. A.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B. (2000a). *Identity and language learning*. London: Longman.

- (2000b). Identity and language learning. London: Longman. Leary, M. R & Tangney, J. P. (2012) Handbook of Self and Identity. Second Edition. New York: The Guilford Press.
  - (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Ojea Fernández, M. A. (2015). Metamorfosis lingüística y escritura autobiográfica en in altre parole de jhumpa lahiri. *Revista Internacional De Culturas & Literaturas*, (1), 43-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367702>
- Pavlenko, A. (2001a). Language learning memoirs and gendered genre. *Applied Linguistics*, 22(2), 213-240. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.213>
- (2001b). ‘How am I to become a woman in an American vein?: Transformations of gender performance in second language learning. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (eds), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 133-174.
  - (2002). Narrative Study: Whose Story Is It, Anyway? *TESOL Quarterly*, 36(2), 213-218. doi: <https://doi.org/doi:10.2307/3588332>
- (2008) Promoting a "personal adoptive language" strengthens multilingualism and intercultural dialogue, concludes the EC group of intellectuals. Recuperado de: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP\\_08\\_129](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_08_129)
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> ed.). Consultado en: <https://dle.rae.es/adoptar?m=form>
- Rodríguez-Lifante, A. (2015). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Rodríguez-Lifante, A. (2018). La dimensión ética en la investigación: Una aproximación a las disciplinas humanísticas (Trabajo inédito). Universidad de Alicante, Alicante.
- Samir, S. (2019). Notes Towards a (Neurobiological) Definition of Beauty. *The Journal Of Gestalt Studies*, 41(2). 107-112. doi: <https://doi.org/10.2478/gth-2019-0012>
- Squire, C., Davis, M. D. M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hyden, L-C., y Hyden, M. (2014). *What is narrative research?* London UK: Bloomsbury Academic.
- Suárez Cuba, M. A. (2010). El genograma: Herramienta para el estudio y abordaje de la familia. *Revista Médica La Paz*, 16(1), 53-57. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-89582010000100010&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582010000100010&lng=en&tlng=en).

- Urry, J. (2005). The Complexity Turn. *Theory, Culture & Society*, 22(5), 1–14. doi: <https://doi.org/10.1177/0263276405057188>
- Ushioda, E., y Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 101(3), 451-454.
- Ushioda, E., y Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. *Motivation, language identity and the L2 self*, 1-8.
- Valdés, G. (2000). Introduction. In L. Sandstedt (Ed.), *Spanish for Native Speakers. AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16, Vol. 1* (pp. 1- 20). New York, NY: Harcourt College.
- Weedon, C. (1987/1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory* (2nd edn.). London: Blackwell.
- Whyte, W. F. (1943). *Street Corner Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wiles, R. (2013). *What are qualitative research ethics?* London, UK: Bloomsbury.
- Williams, M., Mercer, S., y Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Teaching and Learning*. Oxford: OUP.
- Williams, M., y Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zavala, I. M. y Díaz-Diocaretz, M. (Coords.). (1993). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Barcelona: Anthropos.



## Anexo 1: Carta de presentación del proyecto



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Departament de Filologia Espanyola, Lingüística General i Teoria de la Literatura  
Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura

### Identities lingüísticas en el aprendizaje de lenguas

Dentro del ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, se observan diferencias en el modo en que unas personas y otras se identifican con las lenguas que han aprendido. Así, este proyecto de investigación, que se trata de un Trabajo Final de Máster en Español e Inglés como Segundas Lenguas/ Lenguas Extranjeras, tiene como objetivo descubrir y analizar cuáles son los factores (tanto personales como sociales) que pueden influir en estos procesos de aprendizaje relacionados con la identidad lingüística.

Para ello, se realizará una entrevista personal mediante soportes visuales y orales. La duración de la entrevista será de 40 minutos aproximadamente con la investigadora. La fecha y el lugar serán determinados en función de la disponibilidad de la persona participante. Los requisitos que deben reunir las personas seleccionadas son los siguientes:

- **Haber estudiado o aprendido varias lenguas extranjeras (en contextos académicos o informales).**
- **Estar en contacto, actualmente, con una de esas lenguas aprendidas.**
- **Tener un nivel intermedio de competencia oral y escrita en esa lengua.**
- **Haber vivido o viajado en contextos donde se habla(n) esa(s) lengua(s).**

Aquellas personas que estén dispuestas a colaborar lo harán de manera informada y voluntaria. Además, toda la información y el material recogido será anónimo y será utilizado, exclusivamente, con fines académicos.

#### Datos de contacto:

Rebeca Benítez Tamará. Estudiante del máster en Español e Inglés como Segundas Lenguas/ Lenguas Extranjeras. Universidad de Alicante. [rebeca\\_bt95@hotmail.com](mailto:rebeca_bt95@hotmail.com)

Supervisor de la investigación: Alberto Rodríguez-Lifante, Profesor de Lingüística, Dpto. de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante. [alberto.rodriguez@ua.es](mailto:alberto.rodriguez@ua.es)

Universidad de Alicante  
Carretera de San Vicente del Raspeig s/n  
03690 San Vicente del Raspeig  
Alicante (Spain)

## Anexo 2: Póster informativo



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Departament de Filologia Espanyola, Lingüística General i Teoria de la Literatura  
Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura

Universidad de Alicante  
Carretera de San Vicente del Raspeig s/n  
03690 San Vicente del Raspeig  
Alicante (Spain)

¿Te **apasiona** aprender nuevas **lenguas**?  
¿Te sientes identificado con una de estas?  
¿Haces todo lo posible para estar en contacto con ella?  
¿Quieres ser parte de un proyecto de investigación único y compartir tus experiencias?

**Te busco.**



**Datos de contacto:**

Rebeca Benítez Tamará. Estudiante del máster en Español e Inglés como Segundas Lenguas/ Lenguas Extranjeras. Universidad de Alicante. [rebeca\\_bt95@hotmail.com](mailto:rebeca_bt95@hotmail.com)  
Supervisor de la investigación: Alberto Rodríguez-Lifante, Profesor de Lingüística, Dpto. de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante. [alberto.rodriguez@ua.es](mailto:alberto.rodriguez@ua.es)

### Anexo 3: Consentimiento informado



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

En primer lugar, agradecerte tu disposición y tu tiempo para colaborar en este proyecto de investigación. Sin tu ayuda, este trabajo no sería posible. Como ya sabrás, se trata de un trabajo final del máster en Español e Inglés como Lenguas Extranjeras/ Segundas Lenguas que estoy cursando en la Universidad de Alicante, centrado en el campo de la lingüística aplicada, sobre la construcción de las identidades lingüísticas en el aprendizaje de lenguas.

De este modo, tras delimitar los objetivos del presente trabajo, voy a proporcionarte las instrucciones de la entrevista, la cual se llevará a cabo durante un mismo día, en la fecha, hora y lugar que mejor se adapten al participante, entre los días 16 al 26 de julio. Tendrá una duración total de unos 50 minutos, aproximadamente, y constará de las dos partes que a continuación se detallan:

### **1ª Parte: Entrevista personal apoyada en el uso del genograma lingüístico.**

La entrevista personal tendrá una duración de 30 minutos en la que hablaremos sobre tu trayectoria lingüística.

En cualquier momento que consideres oportuno o necesario, puedes apoyarte del genograma lingüístico. El genograma se trata de una representación gráfica que utilizarás como apoyo para representar datos, relaciones y los diferentes factores (contextuales, temporales y personales) que han intervenido en el proceso de aprendizaje de las lenguas que has aprendido. Dicho de otro modo, el genograma es una herramienta que nos ayudaría tanto a ti como a mí a entender mejor aspectos relevantes sobre el tema, del mismo modo que, cuando nos cuesta expresar algo con palabras, las representaciones en un papel (bien dibujos, formas, esquemas...) nos lo facilitan.

Universidad de Alicante  
Carretera de San Vicente del Raspeig s/n  
03690 San Vicente del Raspeig  
Alicante (Spain)



En cuanto a los materiales empleados, se usarán los siguientes:

- Para elaborar el genograma y hacer las representaciones:
  - Folios (DIN-A3).
  - Lápices, bolígrafos y colores.
- Para acceder al posterior análisis de los datos:
  - Una grabadora de audio
  - Una cámara de vídeo para grabar la elaboración del genograma. (Esta cámara solo captará las manos y el folio del participante).

Con respecto a los datos, tal y como se anunció en la carta de presentación del proyecto, toda la información y el material recogido serán confidenciales y serán utilizados, exclusivamente, con fines de investigación, siempre contando con el consentimiento del participante. Asimismo, se mantendrá el anonimato de la identidad del participante.

Por último, quiero volver a agradecerte tu disponibilidad y participación e informarte de que tanto en la entrevista como en las representaciones se trata de que cuentes sobre tus experiencias aprendiendo lenguas; por tanto, no requieren de una preparación previa, no existen respuestas correctas e incorrectas y todo se hará en una única sesión.

Un cordial saludo,

Rebeca Benítez

Universidad de Alicante  
Carretera de San Vicente del Raspeig s/n  
03690 San Vicente del Raspeig  
Alicante (Spain)

## **Anexo 4: Entrevista semiestructurada**

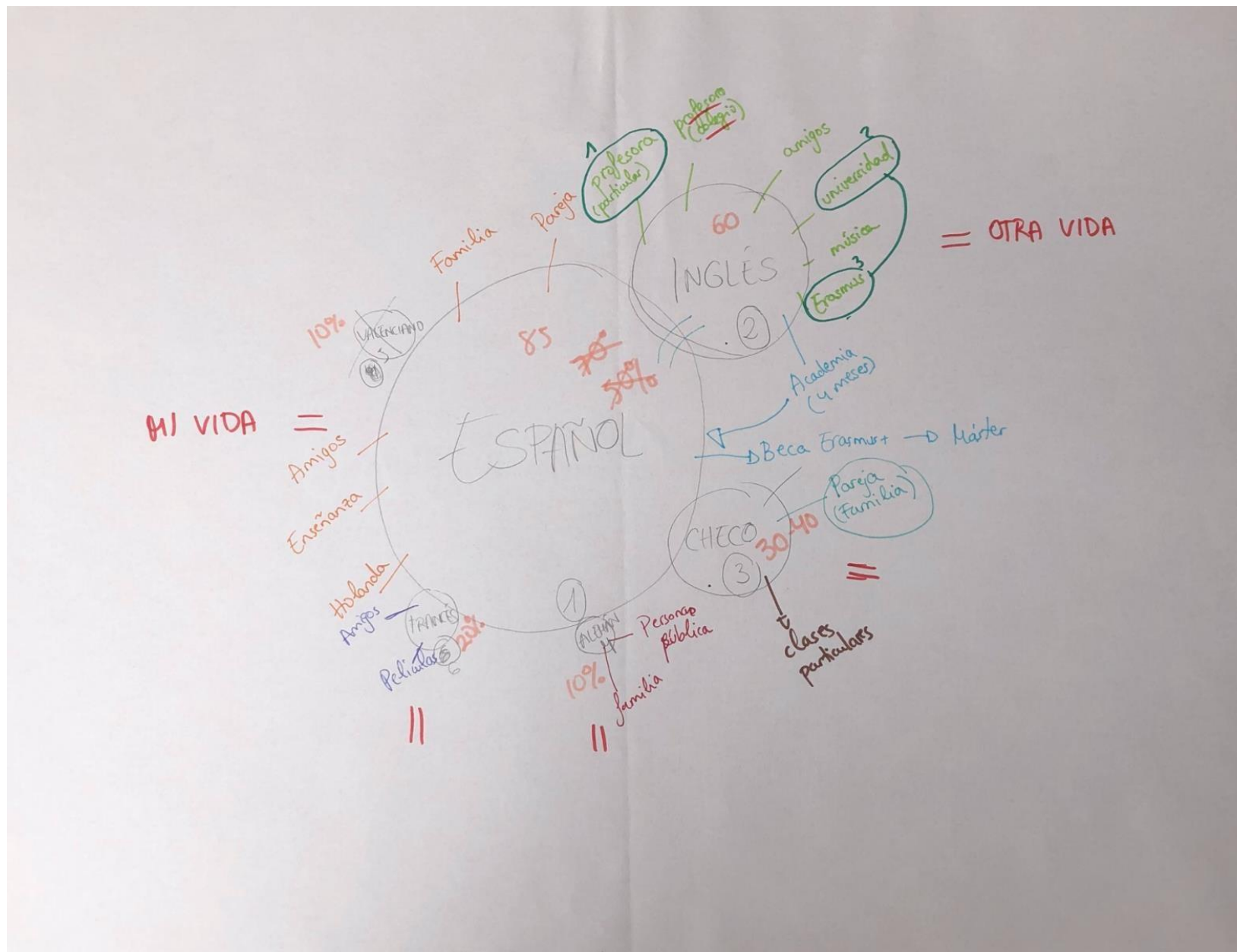
**Te voy a preguntar por unos datos personales para tener un perfil general sobre ti. ¿Te parece?**

- ¿Cómo te llamas?
  - ¿Qué edad tienes?
  - ¿Cuál es tu nacionalidad?
  - ¿Dónde resides actualmente?
  - ¿Cuáles son, brevemente, tus estudios y tu formación?
  - ¿A qué te dedicas actualmente?
  - Por último, coméntame, de manera breve, en qué países extranjeros has estado, ya sea por motivos personales o profesionales, de corta o larga estancia...
- 
1. ¿Podrías contarme o mencionar qué lenguas son las que han estado contigo a lo largo de tu vida hasta el día de hoy? En otras palabras, ¿qué lenguas son con las que has estado en contacto o que consideras que han formado parte de ti?
    - También puedes representarlas de la manera que veas conveniente sobre este papel, simplemente para poder visualizarlas mejor y poder dirigirnos a ella más adelante en la entrevista.
  2. Y, ¿habría alguna lengua con la que nunca has estado en contacto o has aprendido, pero has visto en algún momento de tu vida y que te ha llamado la atención o que ha captado tu interés de alguna manera y te haya hecho querer usarla en un futuro? Representala también en el papel.
  3. Viendo todas estas lenguas aquí representadas, incluyendo estas “lenguas de paso”, ¿crees que habría alguna de la que no te importase prescindir? En otras palabras, ¿que no consideras necesaria en tu vida, y que no te importaría tachar en el papel?

4. Ahora, ¿podrías contarme, de manera breve, sus historias, más allá de las motivaciones que te llevaron a estar en contacto con ellas? Por ejemplo, con qué experiencias están relacionadas, cuándo empezaste a usarlas, para qué lo hiciste, por qué... Puedes darles una fecha o una fecha aproximada o, si no la recuerdas, puedes numerarlas según el orden de aparición en tu vida.
5. Viendo todas estas lenguas aquí representadas, incluyendo estas “lenguas de paso”, ¿crees que habría alguna que no te importara que fuera parte de ti, en otras palabras, que no consideras necesaria en tu vida, y que no te importaría tachar en el papel?
6. Ahora, me gustaría saber un poco más sobre estas lenguas y, para ello, ¿podrías contarme con más detalle sus historias? ¿Hay alguna por la que te gustaría empezar a hablarme?
7. ¿Qué otras experiencias has tenido con esta lengua, además de las que me has contado anteriormente? (Tanto positivas como negativas)
8. Si tuvieras que representar qué elementos intervinieron en tu contacto con esa lengua, ¿cuáles destacarías? (Entendiendo elementos como personas, situaciones, factores de cualquier tipo, estancias, experiencias...).
9. ¿Consideras alguna de estas lenguas más cercanas a ti que otras?
10. ¿Hay algún tipo de relación con X lengua que no sea comparable al resto? Es decir, ¿que signifique algo que otras no significan?
11. Sobre tu lengua materna, ¿qué relación dirías que tienes con ella?
  - 11.1 ¿Qué significa para ti esta lengua que otra de las que has mencionado no significa? (No en competencia lingüística)

12. ¿Crees que habría alguna de estas lenguas que tuviera la suficiente fuerza como para convertirse en otra lengua materna? En otras palabras, no se trata de que te expreses mejor sino de que esa lengua tenga un significado similar al de tu lengua materna y que no te importaría intercambiar.
13. ¿Podrías poner un igual (=) a cada una de estas lenguas y, de alguna manera, dar una equivalencia a lo que has contado que son para ti? Es decir, ¿podrías calificarlas, de algún modo?
14. Supongamos que cada una de estas lenguas es, independientemente, un 100%. Si tuvieras que dar a cada una un porcentaje sobre el total (100%), ¿cuál sería ese número en cada una de ellas? En decir, ¿qué valor tiene para ti cada una de estas lenguas?
15. Has ido comentando las historias de cada lengua, lo que han significado, los valores que les has dado... Y, ahora, te pregunto: ¿qué significan las lenguas que no son tu lengua materna para ti?
16. Ahora, si comparas todas las lenguas que has aprendido, ¿qué significa tu lengua materna? ¿Qué valor tiene para ti?
17. Para terminar, ¿hay algo que modificarías, añadirías o alterarías de esta representación de tu trayectoria lingüística?

## Anexo 5: Genograma de lenguas (Pilotaje)



# UN RETO PROVECHOSO

CÓMO LA MULTIPLICIDAD DE LENGUAS PODRÍA  
CONTRIBUIR A LA CONSOLIDACIÓN DE EUROPA

Propuestas del  
Grupo de intelectuales en favor del diálogo intercultural  
Creado por iniciativa de la Comisión Europea

Bruselas 2008



*El Presidente de la Comisión Europea, José Manuel Durão Barroso, junto con el Comisario encargado del Multilingüismo, Leonard Orban, crearon un grupo formado por personalidades activas en el ámbito de la cultura para que les asesorara en lo relativo a la contribución del multilingüismo al diálogo intercultural y a la comprensión mutua de los ciudadanos de la Unión Europea.*

*Presidido por el escritor Amin Maalouf, el Grupo reunió a las siguientes personas:*

*Jutta Limbach, presidenta del Goethe Institut*

*Sandra Pralong, experta en comunicación*

*Simonetta Agnello Hornby, escritora*

*David Green, presidente de la EUNIC (Red de institutos nacionales de cultura de la Unión Europea), antiguo Director General del British Council*

*Eduardo Lourenço, filósofo*

*Jacques de Decker, escritor, secretario perpetuo de la Real Academia de Lengua y Literatura francesas de Bélgica*

*Jan Sokol, filósofo, antiguo Ministro de Educación de la República Checa*

*Jens Christian Grøndahl, escritor*

*Tahar Ben Jelloun, escritor*

*El Grupo se reunió en Bruselas en tres ocasiones, junio, octubre y diciembre de 2007. Redactado por el Sr. Maalouf, el siguiente informe está inspirado en las ideas de todos los miembros del Grupo y refleja el contenido de sus debates.*



La diversidad lingüística constituye un reto para Europa. Pero desde nuestro punto de vista, se trata de un reto provechoso.

A fin de poder administrar eficazmente esta diversidad, la Unión Europea debe abordar cuestiones que, en el mundo actual, se han vuelto prioritarias y ya no se pueden eludir sin comprometer el futuro. ¿Cómo se puede lograr una convivencia armoniosa entre poblaciones tan distintas? ¿Qué se puede hacer para que sientan que pertenecen a un colectivo común y tienen un destino común? ¿Es preciso intentar definir una identidad europea? ¿Podrá ésta adaptarse a todas nuestras diferencias? ¿Podrá integrar los componentes de origen no europeo? ¿Son compatibles el respeto a las diferencias culturales y el respeto a los valores fundamentales? Hemos querido abordar estas cuestiones, eminentemente delicadas, con franqueza y serenidad. Invitados a reflexionar sobre el multilingüismo y sobre la manera en que éste podría afectar a la integración europea y al diálogo de las culturas, decidimos dejar de lado tanto nuestras suposiciones más optimistas como las más alarmistas y basarnos en una constatación lo más neutra posible: en toda sociedad humana, la diversidad lingüística, cultural, étnica o religiosa presenta a la vez ventajas e inconvenientes; es fuente de riquezas pero también fuente de tensiones; la actitud más prudente es reconocer la complejidad del fenómeno y esforzarse en destacar los efectos positivos y reducir al máximo los negativos. Este criterio fue el hilo conductor de nuestras reflexiones entre junio y diciembre de 2007.

Aunque estamos convencidos de que estas cuestiones serán objeto de debate durante muchas generaciones futuras, hemos intentado dar algunas respuestas y proponer una orientación posible a los dirigentes europeos y a nuestros conciudadanos. En todas nuestras reuniones, nos ha movido la firme convicción de que la empresa en la que está embarcada Europa desde el final de la Segunda Guerra Mundial es una de la más prometedoras que se hayan acometido nunca; y, en particular, de que una gestión eficaz de nuestra diversidad lingüística, cultural y religiosa proporcionaría un modelo de referencia indispensable para un planeta trágicamente afectado por la caótica gestión de su propia diversidad.

### *Los principios*

Es bien sabido que la multiplicidad de lenguas supone una carga, dificulta el funcionamiento de las instituciones europeas y conlleva costes en términos de dinero y de tiempo. Este coste llegaría a ser incluso prohibitivo si se quisiera conceder a decenas de lenguas todo el protagonismo deseado, legítimamente, por sus hablantes.

Ante tal diversidad, es grande la tentación de aceptar una situación de hecho, en la que una sola lengua, el inglés, ocuparía un lugar preponderante en el trabajo de las instituciones europeas y otras dos o tres otras lenguas podrían mantener durante algún tiempo una presencia que se iría reduciendo cada vez más, mientras que la gran

mayoría de nuestras lenguas sólo tendrían un estatuto simbólico y no se utilizarían casi nunca en las reuniones comunes.

Creemos que una evolución de este tipo no es deseable, Porque sería perjudicial tanto para los intereses económicos y estratégicos del continente como para todos sus ciudadanos, fuera cual fuera su lengua materna; y también porque sería contraria al propio espíritu del proyecto europeo en más de un aspecto:

I – Respetar nuestra diversidad lingüística no significa únicamente tener en cuenta una realidad cultural producto de la historia, sino que constituye el fundamento mismo de la idea europea tal y como ésta emergió de las ruinas de los conflictos que marcaron el siglo XIX y la primera mitad del XX.

Si la mayoría de las naciones europeas se construyeron sobre los cimientos de las lenguas que marcaban su identidad, la Unión Europea no puede construirse más que sobre los cimientos de su diversidad lingüística, lo que, desde nuestro punto de vista, es especialmente reconfortante. El hecho de que el sentimiento de pertenecer a una misma entidad esté basado en la diversidad lingüística y cultural constituye un potente antídoto contra los fanatismos hacia los cuales se han desviado a menudo los discursos de afirmación de identidad, tanto en Europa como en otros lugares, tanto en el pasado como en la actualidad.

Nacida de la voluntad de sus distintos pueblos, que decidieron unirse libremente, la Unión Europea no tiene ni la vocación

ni la capacidad de borrar su diversidad. Al contrario, su misión histórica consiste en preservar, armonizar, templar y hacer florecer esta diversidad; creemos que tiene medios de hacerlo.

Creemos incluso que está en condiciones de ofrecer a toda la humanidad un modelo de identidad basada en la diversidad .

II – Europa se plantea hoy interrogantes sobre su identidad y sobre la posibilidad de definir el contenido de ésta sin caer en la exclusión y permaneciendo abierta al mundo. Creemos que es a través de un enfoque meditado de su propia diversidad lingüística que Europa podrá abordar esta delicada cuestión de la forma más constructiva, más serena y más sana posible.

La identidad de Europa no es una hoja en blanco ni un folio escrito e impreso; es una página que se está escribiendo. Existe un patrimonio común, artístico, intelectual, material y moral, de una riqueza inaudita sin equivalente en la historia de la humanidad, construido por muchas generaciones sucesivas y que merece ser preservado, reconocido y compartido. Cada europeo, dondequiera que viva y venga de dónde venga, debe poder apropiarse de este patrimonio y reconocerlo como suyo, sin arrogancia, pero con legítimo orgullo.

Y sin embargo, nuestro patrimonio no es un catálogo cerrado. Cada generación tiene el deber de enriquecerlo, en todos los

ámbitos, sin excepciones, según la sensibilidad de cada uno y en función de las distintas influencias que, en nuestra época, nos llegan desde todos los rincones del mundo.

A aquellos que hacen su entrada en Europa —y con esta definición se podría aludir a gentes tan diversas como los inmigrantes y los nacionales de los nuevos países miembros, así como los jóvenes europeos de todos los países que comienzan a descubrir la vida— se les debe animar constantemente a perseguir este doble objetivo, es decir, el deseo de hacer suyo el patrimonio común y el de aportar su propia contribución al mismo.

III – Si bien resulta indispensable para Europa fomentar la diversidad de las expresiones culturales, también es igualmente indispensable afirmar la universalidad de los valores esenciales. Son éstos dos aspectos de un mismo credo sin el cual la idea europea perdería su sentido.

La adhesión a determinados valores es la razón de ser de la empresa europea tal y como se emprendió inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial. Valores que a menudo han sido formulados por pensadores europeos, pero que, en gran parte, son también el resultado de una sana reacción a los sangrientos y degradantes episodios de la propia historia europea.

La Unión Europea nació como oposición a las guerras devastadoras, contra las empresas totalitarias o contra el racismo y el antisemitismo. Los primeros pasos de la construcción europea

coincidieron también con el fin de la era colonial y supusieron el inicio de un cambio en la naturaleza de las relaciones entre Europa y el resto del mundo.

Nunca ha sido fácil formular exacta y, sobre todo, exhaustivamente, cuales son los valores que toda persona debe adoptar para integrarse plenamente en el seno de Europa. Pero esta imprecisión, nacida de una legítima precaución intelectual, no significa que, en el ámbito de los valores fundamentales, haya que resignarse al relativismo. Defender la dignidad del ser humano, ya sea hombre, mujer o niño, preservar su integridad física y moral, impedir la degradación del medio ambiente de su entorno natural, rechazar el abuso que supone toda humillación y toda discriminación relacionadas con el color de la piel, la religión, la lengua, el origen étnico, el sexo, la edad, la discapacidad, etc.; valores todos ellos con respecto a los cuales no se puede transigir en nombre de ninguna especificidad cultural.

En una palabra, creemos que la idea europea está basada en dos requisitos inseparables: la universalidad de los valores morales comunes y la diversidad de las expresiones culturales; la diversidad lingüística en particular constituye, por razones históricas, un componente fundamental, y, como intentaremos demostrar, también una magnífica herramienta de integración y armonización.

## *El enfoque propuesto*

A la luz de estos principios, hemos buscado una solución a la vez ambiciosa y realista.

Ambiciosa, porque el objetivo que debe alcanzarse no consiste en «retrasar lo ineludible»; al contrario, consiste en introducir la diversidad lingüística de forma definitiva en la vida de los ciudadanos, los pueblos y las instituciones de Europa; ambiciosa, porque la solución debería ser aplicable independientemente del número de lenguas que se tenga en cuenta. Y también porque no se trata simplemente de encontrar un acuerdo que no sea perjudicial para la integración europea; de lo que se trata es de trazar una vía que permita avanzar de forma significativa hacia esta integración.

Sin embargo, queremos que nuestro enfoque sea realista. A lo largo de nuestros debates hemos tenido presente constantemente la idea de que nuestras reflexiones no tendrían ningún sentido si no desembocaban en propuestas aplicables *in situ*. Aunque, por supuesto, no existen soluciones simples para problemas tan complejos, es importante fijar un rumbo.

La orientación que preconizamos se basa en dos ideas que, de hecho, son dos caras de una misma propuesta:

A – Las relaciones *bilaterales* entre los pueblos de la Unión Europea deberían tener lugar más bien en las lenguas de estos dos pueblos y no en una tercera lengua.

Esto implica que cada una de las lenguas europeas tuviera, en cada uno de los países de la Unión, un grupo significativo de hablantes competentes y especialmente motivados.

Su número variaría naturalmente según las lenguas, pero debería ser lo suficientemente importante en todas partes para que estos hablantes pudieran abarcar todos los aspectos —económicos, políticos, culturales, etc.— de las relaciones «binarias» entre los dos países en cuestión.

B – para que todos estos hablantes puedan formarse, la Unión Europea debería preconizar el concepto de *lengua personal adoptiva*.

Según este concepto, se animaría a todos y cada uno de los ciudadanos europeos a elegir libremente una lengua distintiva, diferente tanto de su lengua identitaria como de la lengua internacional de comunicación.

Tal como nosotros la concebimos, la *lengua personal adoptiva* no sería una segunda lengua extranjera, sino más bien una segunda lengua materna.

Aprendida en profundidad, hablada y escrita con frecuencia, se integraría en el trayecto escolar y universitario de todo ciudadano europeo, así como en el currículo profesional de cada uno.



Su aprendizaje iría acompañado de una familiarización con los países en los que se hable esta lengua, con la literatura, la cultura, la sociedad y la historia vinculadas a esta lengua y a sus hablantes.

Mediante este enfoque, querríamos que se superara la actual rivalidad entre el inglés y las demás lenguas, rivalidad que se traduce en un debilitamiento de estas últimas, y que, además, va en detrimento de la lengua inglesa y de sus hablantes.

Con la introducción de una distinción clara a la hora de elegir entre una *lengua de comunicación internacional* y una *lengua personal adoptiva*, se incitaría a los europeos a que, por lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, tomaran dos decisiones separadas: una determinada por las necesidades de una comunicación más amplia y la otra guiada por un conjunto de motivaciones personales vinculadas a la situación individual o familiar, a las relaciones afectivas, al interés profesional, a las preferencias culturales, a la curiosidad intelectual, etc.

Para cada una de estas decisiones, las opciones serían lo más amplias posible.

Por lo que se refiere a la *lengua de comunicación internacional*, aunque no ignoramos que la mayoría de la gente optaría hoy por el inglés, algunos podrían elegir el francés, el español, el portugués, el mandarín u otras lenguas.

Las opciones con respecto a la *lengua personal adoptiva* serían prácticamente ilimitadas. Probablemente, una gran parte de los

europeos optaría por una de las grandes lenguas emblemáticas que han desempeñado un papel preponderante en la historia del continente; de esta forma, se detendría la decadencia de estas lenguas, que entrarían en una nueva fase de expansión.

Al mismo tiempo, las lenguas que tienen menos hablantes, incluso las que son muy minoritarias, experimentarían una difusión sin precedentes, ya que el razonamiento en el que se basaría una política que contemplara la *lengua personal adoptiva* consistiría en que la elección de una lengua se decidiera de la misma forma que la elección de una profesión. El dominio de una lengua relativamente desconocida proporcionaría a la persona una ventaja suplementaria comparable a la que proporciona una especialización rara en un ámbito de vanguardia. Con el tiempo, la gente se distribuiría entre todas las lenguas, de forma obviamente muy desigual, pero siempre significativa.

Y, sobre todo, sostenible. Una de las principales consecuencias del enfoque que proponemos es que todas las lenguas europeas protagonizarían los intercambios bilaterales con los socios europeos, ninguna estaría condenada a desaparecer ni a quedar reducida a la condición de dialecto local. Así, los hablantes de esta lengua, aunque fueran poco numerosos, no tendrían que sentirse nunca más despreciados, excluidos ni aislados.

Si ignoramos una lengua, corremos el riesgo de que sus hablantes pierdan el interés por las ideas europeas. Nadie se puede adherir al conjunto europeo si no está convencido de que su particular cultura, y, sobre todo, su lengua, se respetan, y que la integración de

su país a la Unión Europea contribuye, más que a su marginación, al florecimiento de su propia lengua y de su cultura. Muchas de las crisis de las que hemos sido testigos, en Europa como fuera de su territorio, se originaron porque, en un determinado momento en el pasado, en una determinada comunidad surgió el sentimiento de que no se respetaba su lengua; habría que mantener la guardia para evitar que, en los próximos años y en las próximas décadas, se desarrollen estos sentimientos y se ponga en peligro la cohesión europea.

Todas las lenguas son el producto de una experiencia histórica única, cada una es la expresión de una memoria, un patrimonio literario o una habilidad específica y constituye un fundamento legítimo de identidad cultural. Las lenguas no son intercambiables, ninguna es imprescindible pero ninguna es superflua. Preservar todas las lenguas de nuestro patrimonio, incluidas las lenguas ancestrales europeas como el latín o el griego antiguo, y favorecer su expansión en el resto del continente, incluso en el caso de las lenguas más minoritarias, son aspectos intrínsecos de la propia idea de una Europa de paz, cultura, universalidad y prosperidad.

### *Los efectos previstos*

Fiel a los ideales que constituyen la razón de ser de la Europa moderna, el enfoque que proponemos debería tener también efectos tangibles sobre la calidad de vida de los ciudadanos, sobre la calidad

de las relaciones entre las naciones europeas, sobre las relaciones del continente con el resto del mundo, sobre la coexistencia armoniosa de las culturas en el seno de nuestras sociedades, sobre el buen funcionamiento de las instituciones comunitarias y, más generalmente, sobre la continuación y la consolidación de la construcción europea.

1. Para todos los ciudadanos europeos, jóvenes o menos jóvenes, el aprendizaje intensivo y profundo de una lengua y de toda la cultura que transmite constituiría un importante factor de desarrollo.

En una civilización en la que la comunicación se vuelve tan importante y en la que el tiempo libre aumenta, emprender la exploración de otro universo lingüístico y cultural sólo puede aportar grandes satisfacciones profesionales, intelectuales y emocionales.

Además, el dominio de una *lengua personal adoptiva* y la familiarización con el universo de sus hablantes debería favorecer una visión del mundo más abierta a los demás, y reforzar el sentimiento de pertenencia a Europa; no a costa del sentimiento de pertenencia a su tierra natal o a su cultura de origen, sino paralelamente al mismo, en tanto que, cualquier ciudadano europeo, en sus contactos con los hablantes de su *lengua personal adoptiva*, se sentiría naturalmente dispuesto a darles a conocer su propio país y su propia cultura.

Desde el punto de vista profesional, todo indica que, si bien el inglés será cada vez más necesario en el futuro, será cada vez menos suficiente. Si, en algunos ámbitos de actividad, es ya

prácticamente imprescindible conocerlo, incluir en el currículum vitae una lengua que también incluirán todos los demás candidatos no proporcionará al titular del mismo ninguna ventaja adicional, ni para encontrar empleo, ni para ejercer cualquier actividad. Una situación que, actualmente, ya es frecuente, pero que lo será mucho más en el futuro. Será necesario poseer otras habilidades que marquen la diferencia, a fin de disponer de una mayor ventaja profesional en una parcela específica dada. Desde esta óptica, cada uno de nosotros necesitará imperativamente conocer otra lengua, su lengua personal, su lengua distintiva, no tan común como el inglés y diferente de la que ya comparte con sus compatriotas. Probablemente, para los europeos cuya lengua materna ocupa un lugar preponderante en el mundo, y pensamos, en primer lugar, en los británicos, el hecho de adquirir una *lengua personal adoptiva* es aún más importante que para los demás, puesto que la tentación de encerrarse en el monolingüismo es para ellos mucho más fuerte que en otras comunidades. Si no se realiza un esfuerzo especial para promover, a partir de la más tierna infancia, el aprendizaje intensivo de una lengua adicional, la ventaja de la que se benefician hoy los hablantes de inglés desaparecería rápidamente, y la globalización de su lengua materna tendría efectos negativos sobre su competitividad, tanto individual como colectiva. Un estudio reciente efectuado a petición del British Council<sup>1</sup> pone claramente de manifiesto esta paradójica evolución.

---

<sup>1</sup> GRADDOL, David: *English Next*, 2006.

Quizá sería necesario destacar aquí que no hay duda de que es deseable que algunos europeos elijan el inglés como *lengua personal adoptiva*, como Joseph Conrad, cuya lengua materna era el polaco y su lengua de comunicación internacional el francés, pero que se ha convertido en uno de los más grandes escritores de lengua inglesa. Nos parece importante que el inglés preserve y afirme el lugar eminente que merece como lengua de cultura, que no quede limitado a ejercer de mero instrumento de comunicación global, un papel adulator pero reductor, y potencialmente empobrecedor.

2. En la medida en que hace hincapié en el carácter *bilateral* de las relaciones lingüísticas entre los distintos países, el enfoque que proponemos debería incidir positivamente en la calidad de las relaciones entre los europeos, tanto los individuos como los pueblos.

Nos parece, en efecto, que esta calidad aumentaría susceptiblemente si cada uno pudiera expresarse en una lengua que dominara a la perfección, ya fuera la suya o la de su interlocutor, en vez de hacerlo por medio de una tercera lengua que domina sólo medianamente, como ocurre con frecuencia hoy día; estudios recientes muestran incluso que las negociaciones comerciales culminan con éxito con mucha mayor frecuencia si cada uno de los socios puede expresarse libremente en su propia lengua.

Al hablar de la calidad de las relaciones, nos referimos tanto a la eficacia de los intercambios, como a la sutileza de los contactos

humanos, así como a la intensidad y la solidez de las relaciones entre los pueblos en el seno de la extensa familia europea.

La construcción de Europa se ha iniciado al cabo de varios siglos de conflictos entre sus naciones, especialmente entre pueblos vecinos. Por eso, aprender la lengua de un socio que antiguamente fue un enemigo constituye un acto importante, tanto por su significado simbólico como por sus efectos prácticos.

Para reforzar la cohesión entre los países de la Unión no basta con que éstos pertenezcan a un mismo conjunto, también es necesario que los vínculos bilaterales entre un país y cada uno de sus socios estén cimentados en fuertes afinidades basadas, en particular, en el lugar privilegiado que para los ciudadanos de ambos países tendría la lengua del otro.

A pesar de los esfuerzos emprendidos por algunos grandes países fundadores como Francia y Alemania, se observa un debilitamiento del conocimiento de la lengua del vecino en favor de una lengua de comunicación internacional, que se juzga más útil. Invertir este movimiento que parece inexorable exige una ruptura radical con la lógica tradicional del aprendizaje de lenguas, disociando claramente las dos elecciones que deben efectuarse: una debe hacerse en función de la proyección global de una lengua; la otra, la relativa a la *lengua personal adoptiva*, debe hacerse en función de otros criterios, muy variados y muy subjetivos; al evitar que la gente tuviera que elegir entre consideraciones prácticas y afinidades culturales, se otorgaría de nuevo una fuerte razón de ser al aprendizaje de todas las

lenguas europeas, ya fuera la lengua de un país lejano o la lengua del país vecino.

3. Las ventajas del enfoque que proponemos serían asimismo significativas para las relaciones entre Europa y el resto del mundo.

Aunque es probable que la mayoría de nuestros conciudadanos eligiera como *lengua personal adoptiva* la de otro país de la Unión, también es igualmente probable que muchos de ellos optaran por lenguas procedentes de otros continentes. En la actualidad se piensa sobre todo en las lenguas de los grandes países de Asia, que se han convertido en importantes socios económicos.

La argumentación desarrollada para Europa podría aplicarse parcialmente por lo que se refiere al conjunto del planeta. El que las relaciones con los distintos países estuvieran gestionadas principalmente por europeos con un conocimiento profundo de la lengua del país en cuestión, de su cultura, su sociedad, su historia, sus leyes y sus instituciones, es una evolución deseable que sólo puede aportar a la Unión ventajas en todos los ámbitos. Como observó sensatamente un economista, una persona que sólo hable una lengua internacional no tendrá ninguna dificultad en adquirir lo que desee en cualquier lugar del mundo; pero si lo que pretende no es comprar, sino vender, es conveniente que conozca la lengua del posible comprador. Probablemente no sea imperativo, pero es indiscutible que los que



hayan aprendido la lengua de sus socios comerciales tendrán una ventaja decisiva sobre los que no la hayan aprendido.

A Europa le interesa contar con contingentes significativos de hablantes de todas las lenguas del mundo. La estrategia que proponemos favorecería esta evolución. De acuerdo con nuestra reflexión, la elección de la *lengua personal adoptiva* sería, recordemos, lo más extensa y lo más libre posible. No se debería despreciar ninguna lengua, ya que todas abren horizontes profesionales, culturales o de otro tipo, tanto a los ciudadanos como a los países, así como al continente en su conjunto.

4. Nuestro grupo ha reflexionado detenidamente sobre la forma de evitar que la diversidad cultural repercuta negativamente en una coexistencia armoniosa en el seno de las sociedades europeas.

El fenómeno de la inmigración está adquiriendo una importancia creciente en la vida política, económica, social e intelectual del continente. Podríamos decir al respecto lo mismo que decíamos respecto de la diversidad europea en general, es decir, que es a la vez una fuente de enriquecimiento y una fuente de tensión, y que la política inteligente es aquella que, sin dejar de reconocer la complejidad del fenómeno, intenta por todos los medios maximizar sus ventajas y minimizar los inconvenientes. Creemos que el enfoque que proponemos para gestionar la diversidad lingüística podría contribuir significativamente a lograr este doble objetivo.

Para los inmigrantes, la *lengua personal adoptiva* debería ser, por regla general, la del país en el que decidieron establecerse. Un conocimiento profundo de la lengua nacional, así como de la cultura que ésta transmite, es un elemento indispensable para integrarse en la sociedad de acogida, para participar en su vida económica, social, intelectual, artística y política. Es también un factor de adhesión de los inmigrantes al conjunto de Europa, a su proyecto comunitario, a su patrimonio cultural y a sus valores fundamentales.

Paralelamente y, podríamos decir, recíprocamente, es esencial que los países de Europa comprendan la importancia que reviste, para todos los emigrantes y sus descendientes, conservar su lengua de origen. Un joven que pierde la lengua de sus antepasados pierde también la capacidad de comunicarse con fluidez con sus padres, lo que constituye un factor de desajuste social que genera violencia.

La afirmación exacerbada de la identidad procede a menudo de un sentimiento de culpabilidad con respecto a la cultura de origen, culpabilidad que a veces se expresa en una radicalización de tipo religioso. Para decirlo de otra forma, un inmigrante, o un descendiente de inmigrantes, que supiera hablar su lengua materna, pudiera transmitirla a sus hijos y tuviera la impresión de que su lengua y su cultura de origen se respetan en la sociedad de acogida, sería menos propenso a compensar de otra forma su sed de identidad.

Por tanto, creemos que facilitar el acceso de los inmigrantes, tanto europeos como no europeos, a su lengua de origen, permitirles

conservar lo que podríamos llamar su dignidad lingüística y cultural, es un potente antídoto contra el fanatismo. La pertenencia religiosa y la pertenencia lingüística se encuentran, sin duda, entre los más poderosos elementos constituyentes de una identidad. Sin embargo, no funcionan del mismo modo, y, a veces, compiten entre sí. La pertenencia religiosa es exclusiva, la pertenencia lingüística no lo es. Creemos que disociar estos dos poderosos factores de identidad, desarrollar la pertenencia lingüística y cultural, no a costa de la religión, sino a costa de la utilización identitaria de la religión, es una acción deseable que podría contribuir a reducir las tensiones, tanto en las sociedades europeas como en el resto del mundo.

Del mismo modo que se animaría a los inmigrantes a que adoptaran plenamente la lengua del país de acogida y la cultura que transmite, sería justo y útil que las lenguas identitarias de los inmigrantes formaran también parte del grupo de lenguas cuyo aprendizaje se aconseja a los europeos. Sería preciso romper progresivamente esta relación de sentido único, en la que las personas venidas de fuera aprenden cada vez mejor las lenguas europeas, mientras que, entre los europeos, muy pocas personas se dignan aprender las lenguas de los inmigrantes. Éstos últimos necesitan que sus lenguas, sus literaturas, sus culturas, sean conocidas y apreciadas por las sociedades en las que viven; creemos que el enfoque basado en la *lengua personal adoptiva* podría contribuir a disipar este malestar.

5. Nuestro grupo de reflexión no ha abordado explícitamente los efectos de la multiplicidad de lenguas en el funcionamiento de las instituciones comunitarias. No obstante, creemos que el enfoque que proponemos, al hacer hincapié en las *relaciones bilaterales de lengua a lengua*, sería idóneo para racionalizar la gestión de la diversidad lingüística en el seno de la Unión, incluida la práctica cotidiana de las instituciones.

De esta forma, en vez de enfrentarse a una inmensa maraña prácticamente imposible de desenredar, formada por decenas de lenguas vinculadas entre sí por cientos de posibles conexiones, que dan pie inevitablemente a innumerables malentendidos, nos enfrentaríamos a pares de lenguas, asociadas entre sí *in situ*, cuyas relaciones estarían principalmente gestionadas por sus hablantes comunes, es decir, por las personas más estrechamente vinculadas a estas dos lenguas y las mejor cualificadas para estrechar los vínculos entre los dos pueblos afectados.

Sería, en efecto, deseable, disponer, para cada par de países, de un organismo bilateral y bilingüe —un instituto, una fundación, una asociación, o, incluso, simplemente un comité— creado por iniciativa de los dirigentes políticos o de un grupo de ciudadanos especialmente comprometidos con los dos países, con la lengua y la cultura de ambos. Este organismo lanzaría iniciativas para desarrollar el mutuo conocimiento, intentaría que las autoridades nacionales, regionales o urbanas, instituciones escolares y universitarias, empresas, asociaciones de profesores, traductores, escritores o

editores, personalidades, ciudadanos activos, etc. se interesarán por sus proyectos.

Entre las numerosas tareas que estos organismos bilaterales podrían llevar a cabo, una de las más importantes sería velar por que la lengua de cada país se enseñara a un determinado número de personas del país socio, que los cursos escolares y universitarios incluyeran estancias prolongadas en el otro país y que las instituciones y las empresas públicas apoyaran a las personas que hubieran escogido estas lenguas, ofreciéndoles empleos y ayudantías. También se podrían organizar innumerables operaciones de hermanamiento entre ciudades, entre barrios, entre pueblos, y hasta entre instituciones pedagógicas, entre asociaciones deportivas, entre editores, etc.

Cada uno de estos organismos bilaterales dedicaría sus esfuerzos al fortalecimiento de los vínculos entre los hablantes de las dos lenguas que desea aparejar; se sobreentiende, por supuesto, que en todos los países de la Unión debería haber también estructuras similares que dedicaran los mismos esfuerzos a estrechar los lazos con todos los demás países; el resultado previsto sería un apretado «tejido» que cubriría toda Europa y reforzaría la pertenencia común, apaciguando, al mismo tiempo, la identidad de cada uno.

Desde esta perspectiva, la función de las instituciones comunitarias sería ayudar a concebir el marco general para construir estas relaciones lingüísticas bilaterales allí donde éstas todavía no existan, y, en su caso, armonizarlas; centralizar la información relativa a cada uno de estos «pares de lenguas», especialmente para facilitar el

mutuo aprovechamiento de las experiencias de los demás con objeto de generalizar aquellos métodos que dado dan resultados y prevenir los que hayan resultado decepcionantes. En algunos casos, especialmente en el de las relaciones entre dos lenguas muy minoritarias, las instituciones comunitarias podrían contribuir financieramente a los programas de enseñanza y de formación de los profesores, a los programas de intercambios escolares o universitarios, de traducción, etc. Sin embargo, creemos que, por regla general, esta contribución debería reducirse progresivamente a medida finalice el rodaje del funcionamiento del sistema y éste ya haya adoptado su velocidad de crucero y haya encontrado sus propios recursos.

### *Las implicaciones*

Al elaborar el marco de este informe, nuestra intención no ha sido enumerar las medidas que deben adoptarse para aplicar *in situ* el enfoque que preconizamos. Nos pareció que, en esta fase, era preciso fijar primero el rumbo e intentar convencer de su pertinencia a nuestros conciudadanos y a nuestros dirigentes.

Sin embargo, nos ha parecido necesario dedicar una parte importante de nuestros trabajos a las implicaciones prácticas de nuestras recomendaciones, con el fin de verificar que no sólo sean ambiciosas e innovadoras, sino también perfectamente racionales y

realistas; que sea posible aplicarlas sin grandes dificultades, sin demasiada demora y sin que su coste sea excesivo; y que sean claramente favorables para todos los países, todas las culturas y todos los ciudadanos, sean cuales sean su lengua y sus esperanzas en relación con el futuro de Europa. Lo que nos lleva a formular las siguientes observaciones:

A – Es cierto que, al desear que se anime a todo el mundo a escoger libremente su *lengua personal adoptiva*, estamos defendiendo un principio que no podrá aplicarse inmediatamente en todas las ciudades y todos los pueblos, ni para todas las lenguas. Como ocurre siempre con este tipo de principios, su función es indicar un camino, fijar un objetivo para cuya consecución no hay que ahorrar esfuerzos. La idea central es que las dos o tres lenguas extranjeras que cada uno tendría posibilidad de aprender no es una decisión que debiera tomarse sólo «desde la cúspide», sino «desde la base», es decir, las escuelas, así como, de forma creciente, los propios ciudadanos.

B – Una de las ventajas del enfoque que preconizamos es que se puede aplicar sin necesidad de esperar a que todos los responsables de la toma de decisiones, nacionales o comunitarios, se hayan pronunciado al respecto. Cada persona puede tomar la decisión de elegir su *lengua personal adoptiva*; y cada país, cada ciudad, cada municipio, cada empresa y cada institución pedagógica puede tomar iniciativas en este sentido.

Por ejemplo, en una institución escolar podrían decidir introducir en su programa una lengua «imprevista», distintiva, que no estuviera entre las enseñadas previamente. Esto podría hacerse en el marco de un intercambio con una escuela del país de la lengua escogida. No es necesario que sea una operación a gran escala o espectacular. Veamos el caso de una ciudad sueca hermanada con una ciudad portuguesa, o de una ciudad italiana hermanada con una ciudad polaca; las autoridades municipales podrían favorecer la creación de dos currículos escolares paralelos que incluyeran cada uno la lengua del otro. Las clases hermanadas de esta guisa podrían llevar a cabo, año tras año, estancias prolongadas en el país correspondiente, participar en actividades comunes, establecer vínculos. En estas experiencias sólo podrían participar cada vez varias decenas de alumnos, pero si se generalizaran, si hubiera centenares, miles, de iniciativas de este tipo —entre los países, las regiones, las ciudades, los barrios, las instituciones, las empresas, las asociaciones, etc.—, se desarrollaría una poderosa dinámica.

C – Dicho esto, estamos persuadidos de que nuestro enfoque de la cuestión lingüística no podría tener todo el impacto deseado el claro compromiso de los responsables europeos de la toma de decisiones.

Puesto que de lo que se trata es de fijar un rumbo, de determinar una estrategia global en cuyo marco se inscribirían las distintas iniciativas, es importante que cualquier decisión al respecto



se tome al más alto nivel, preferiblemente en 2008, Año Europeo del Diálogo Intercultural.

La Unión Europea ya se ha comprometido a construir una sociedad del conocimiento diversa y armoniosa, competitiva y abierta al mundo, y a promover el conocimiento de las lenguas; en particular, formuló el deseo de que en cada país se enseñen dos lenguas extranjeras a partir de la más tierna infancia. Desde esta perspectiva, nuestro grupo de reflexión ha querido proponer una vía de aplicación que tenga en cuenta la complejidad del fenómeno lingüístico a principios del siglo XXI, con la esperanza de facilitar la consecución de estos objetivos, ampliar las consecuencias positivas que tiene, tanto a nivel individual como colectivo, y lograr la sostenibilidad de la diversidad lingüística como fundamento emblemático y práctico de la construcción europea.

D – La enseñanza de muchas lenguas extranjeras en países en los que no es habitual puede, ciertamente, plantear problemas logísticos, financieros y humanos, relacionados, en particular, con la formación de un profesorado adecuado y en número suficiente, la adaptación de las escuelas a las nuevas exigencias y la gestión del tiempo. Pero actualmente estos obstáculos se pueden superar fácilmente con ayuda de la tecnología moderna.

Por tanto, no resulta en absoluto descabellado imaginar a un mismo profesor dando clase en línea a alumnos situados en diversas localidades, que, a su vez, tienen la posibilidad de plantear preguntas

directamente a través de sus pantallas. En términos técnicos, actualmente esto es perfectamente factible y podría incluso multiplicar los contactos entre los hablantes una misma *lengua personal adoptiva* mejor de lo que lo haría un curso de lengua tradicional.

Esto exige, sin duda, la unificación de horarios, a fin de que en distintos países se dediquen los mismos tramos horarios al aprendizaje de lenguas; durante estas horas, los alumnos europeos se conectarían, individualmente, a su curso de griego, neerlandés, rumano o estonio. Estamos convencidos de que estos horarios comunes crearían por sí mismos una dinámica propia, eminentemente beneficiosa, tanto en los ámbitos del conocimiento y el desarrollo individual, como para la ciudadanía, sobre todo si pudieran introducirse poco a poco en toda Europa.

Desde nuestro punto de vista, éste es un ejemplo evidente de la forma en que las decisiones comunitarias en la materia podrían facilitar la aplicación de este nuevo enfoque; además, creemos que ilustra el impacto que una nueva estrategia lingüística podría tener en la consolidación de la idea europea en nuestro espíritu.

E – Probablemente, la libre elección de una *lengua personal adoptiva* no será siempre una elección definitiva. En el caso de los niños de corta edad, serán los padres y la escuela, no el propio alumno, los que llevarán a cabo la elección; y, a veces, más adelante, esta elección será objeto de reconsideración. Pero el beneficio derivado de lo que se habrá adquirido durante los primeros años no

desaparecerá, y, a menudo, habrá dejado preparado mentalmente el terreno para el aprendizaje de otra lengua. Por otra parte, no es necesario que la *lengua personal adoptiva* se elija siempre durante la infancia. Se puede elegir a cualquier edad, incluida la de la jubilación, que actualmente ofrece a decenas de millones de europeos la perspectiva de un largo período de tiempo libre que podrían aprovechar para volcarse apasionadamente en el conocimiento de otra lengua, otro país, otro pueblo y otra cultura.

En caso de adoptarse la orientación que preconizamos, será obviamente necesario estudiar detenidamente la forma de aplicarla durante los próximos años. Una acción doblemente pedagógica, puesto que habrá que introducir poco a poco en los espíritus el enfoque bilateral de las relaciones lingüísticas y el concepto de *lengua personal adoptiva*, y, a continuación, ocuparse en la práctica de las distintas implicaciones, especialmente en el ámbito de la enseñanza.

Ésta será una de las principales obras de Europa, pero estamos convencidos de que es indispensable comprometerse a llevarla a cabo cuanto antes y de que sus repercusiones materiales y morales justificarán ampliamente los esfuerzos realizados. Y, volviendo a las cuestiones específicas planteadas en nuestro grupo de reflexión, nuestra respuesta está clara: una gestión prudente e imaginativa de la diversidad lingüística puede, en efecto, favorecer la integración europea y promover el espíritu de ciudadanía y el

sentimiento de pertenencia a la Unión; también puede contribuir significativamente al diálogo de las culturas y a su coexistencia armoniosa, tanto frente al resto de mundo como en el seno de nuestras propias sociedades. Incluso podría dar un nuevo impulso, una nueva inspiración, a la construcción europea .

### Agradecimientos

*Los diez miembros del Grupo desean agradecer sinceramente a todas las personas que, en la Comisión Europea, han facilitado sus trabajos y han contribuido en su reflexión, en particular a Leonard Orban, Comisario de Multilingüismo, a Odile Quintin, Directora General de Educación y la Cultura, a Patricia Bugnot, Catulina Soares Guerreiro, Alison Crabb, Vladimir Sucha, Pietro Petrucci, Harald Hartung, Diego Marani e Yves Le Lostecque, así como a todo el equipo de intérpretes y traductores.*

*Deseamos expresar nuestro especial agradecimiento a Teresa Condeço que garantizó, con eficacia y gentileza, la dirección administrativa del Grupo.*